

Université Paris Ouest Nanterre-La-Défense
École doctorale 139 «Connaissance, langage, modélisation»

THÈSE

pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université
Discipline : Sciences de l'éducation

Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane

Présentée et soutenue publiquement par Nicole ARMOUDON
Sous la direction de Jacques PAIN

Membres du jury :

Jacques PAIN Professeur émérite en Sciences de l'Education – Université Paris
Ouest Nanterre La Défense

Huguette DESMET Professeure en Sciences de l'Education Université Mons Hainaut
Belgique - Rapporteur

Jean-Claude Régnier Professeur en sciences de l'Education Université Lyon 2 –
Rapporteur

Date de soutenance : 21 décembre 2015

Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane

Illustration 1 Prise de vue du collège



Source : Une souris et des hommes <http://www.unesourisetdeshommes.com>

Quand j'étais petit, ma mère m'a dit que le bonheur était la clé de la vie. A l'école, quand on m'a demandé d'écrire ce que je voulais être plus tard, j'ai répondu "heureux". Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question, je leur ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie.

JOHN LENNON

REMERCIEMENTS

Je suis heureuse de pouvoir remercier celles et ceux qui m'ont aidée, soutenue et ont participé à cette recherche. Ils sont, sans aucun doute, autant acteurs qu'auteurs de cette thèse.

Comment exprimer ma gratitude envers mon Directeur de thèse le professeur ; Jacques Pain, pour l'intérêt accordé à ma recherche, pour m'avoir soutenu et fait confiance. Un grand merci d'avoir accepté d'encadrer ce travail et d'être venu en Guyane. Merci pour sa direction souple et rigoureuse à la fois, ses conseils précieux et le suivi qu'il a bien voulu m'accorder.

Je tiens aussi à remercier la professeure Huguette Desmet et le Professeur Jean-Claude Régnier pour l'honneur qu'ils me font d'être les membres du jury de ma thèse. Je les remercie pour l'attention qu'ils ont porté à ce document et pour leur participation à la soutenance.

Mes remerciements vont également à :

ma famille, qui m'a toujours soutenue, tant financièrement que moralement. Je lui suis reconnaissante d'avoir cru en moi et de m'avoir encouragée tout au long de la préparation de cette thèse

ces anonymes rencontrés dans la commune qui m'ont ouvert la porte de leur foyer et de leur histoire.

aux élèves et à tout le personnel du collège qui ont accepté ma présence et mon travail.

au personnel de la Mission Locale Régionale, notamment les Directrices et Directeurs, les Administratifs et Conseillers qui m'ont permis de rencontrer des jeunes de différentes communes

aux jeunes du collège et ceux de la Mission locale régionale pour la confiance et la disponibilité qu'ils m'ont accordées.

aux membres du séminaire «Crise, école, terrain sensible» : Adriana Parra, Olivier Brito, Olivier Francomme, Zina Ouaglal, Leila Oumeddour, Patricia Drahi qui ont eu la patience d'écouter et de questionner mes interventions. Cet accompagnement m'a permis de cheminer tout au long de ce travail. Leurs conseils ont contribué à clarifier mon propos. Une mention particulière à Muriel Epstein pour son aide précieuse lors de l'utilisation du logiciel SPSS et pour la compréhension des statistiques.

Cette recherche n'aurait pu aboutir sans l'accueil reçu par ces personnes rencontrées ni se développer sans un environnement professionnel et amical stimulant.

Je voudrais également remercier :

mes collègues du 4^{ème} étage du Conseil Régional au Service de la Formation professionnelle, Karina Lascaries-Golitin, Gaëlle Donatien, Cécile Jaboin, Myriam Sébéloué....

mes collègues enseignants, surtout Diana Sampson, Lika Adaoudé et Edson Constantin, pour leurs remarques et leurs conseils pertinents.

Stéphane Teissier au sein de l'Association REGARDS, pour l'intérêt porté à mes travaux et ses invitations à venir exposer mes résultats au sein de journées thématiques

Un grand merci à toutes les personnes, qui, de par leur engagement dans la société guyanaise ont animé des discussions passionnantes et riches qui ont sans aucun doute favorisé la maturation de ce travail. Une pensée particulière aux intellectuels et élus politiques locaux qui ont eu la gentillesse de m'accorder des entretiens qui m'ont largement aidée à comprendre les ressorts de la vie politique, sociale et économique en Guyane.

Une pensée particulière également aux personnalités de la société bushinengué : Vincent Abienso (Ancien Maire de Maripasoula), Bruno Apouyou (Capitaine BONI et Vice-président de l'association LIBI NA WAN), ainsi qu'à Daniel Machine (Conseiller régional) pour nos longues discussions sur la dite société.

Mes remerciements vont aussi, à Vanessa Constant La Force et Diana Sampson pour leur participation à la traduction de mon résumé en anglais.

Une thèse ne se résume pas à sa seule rédaction, surtout lorsqu'on est loin des siens. Je ne peux citer tout le monde, mais je tiens à remercier particulièrement : Eliane Exilie, Emmanuelle Mtoumo, Evelyne Sommier, Yannick et Indiana Valmy, Sabrina Létard, Caroline Jamois, Aurélie Boucon, Maryvonne Sam Timba.....ainsi que tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont apportée, à quelque niveau que ce soit, leur soutien moral et leur attention pleine d'amitié.

Je dédie ce travail à :

- mes chers parents, Mathieu et Adélaïde, pour lesquels l'Ecole et les études revêtaient une importance capitale.
 - mes sœurs et frères dont l'affection a traversé les frontières et m'a apportée courage et sérénité me permettant de retrouver la force après la disparition de notre si chère Maman en 2014.
- mes nièces et neveux
- mon époux

Toutes ces personnes m'ont aidée à vivre cette expérience, unique et douloureuse mais amplement enrichissante. Elles ont accepté patiemment et solidairement, mon manque de disponibilité pour elles. Leur soutien financier à certains moments est aussi à mentionner car fortement appréciable.

NORMES BIBLIOGRAPHIQUES RETENUES

Le choix des normes bibliographiques s'est porté sur le style I2 Lafitte France développé pour les Sciences Humaines au lieu des normes de l'APA.

Cette norme laisse apparaître au fur et à mesure les références citées de manière développées permettant l'identification immédiate plutôt que d'en reporter la lecture en fin de thèse dans la seule bibliographie.

ABREVIATIONS

APA :	Règles éditoriales définies par l'American Psychological Association
BEP :	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BTP :	Bâtiment et Travaux Publics
BRGM :	Bureau de Recherches Géologiques et Minières
CAP :	Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CCOG :	Communauté de Communes de l'Ouest Guyanais
CDI :	Centre d'Information et de Documentation
CEFISEM :	Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CE1 :	Cours Elémentaire 1 ^{ère} année
CE2 :	Cours Elémentaire 2 ^{ème} Année
CEREQ :	Centre d'Etudes et de REcherches sur les Qualifications
CGSS :	Caisse Générale de Sécurité Sociale
CLANSA :	Classes d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement
CM :	Cours Moyen
CM2 :	Cours Moyen 2 ^{ème} année
CMU :	Couverture Médicale Universelle
CNBA :	Chambre Nationale de la Batellerie Artisanale
CP :	Cours Préparatoire
CPER :	Contrat de Plan Etat-Région
C.R.E.F :	Centre de Recherches Éducation et Formation
CRIRES :	Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire
CTG :	Comité du Tourisme de Guyane
CUAG :	Centre Universitaire des Antilles et de la Guyane
CSP :	Catégorie Socio-Professionnelle
ESCOL :	Education et Scolarisation
DDE :	Direction Départementale de l'Équipement
DEA :	Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS :	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DGLFLF :	Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France
DNB :	Diplôme National du Brevet
DOM :	Département d'Outre-Mer
DOM TOM :	Département d'Outre-Mer et Territoire d'Outre-Mer
ECLAIR :	Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

EP1 :	Éducation Prioritaire 1
EPS :	Education Physique et Sportive
ERTé :	Equipe de Recherches en Technologie de l'Education
FEADER :	Fonds Européen Agricole pour le Développement Rural
FEDER-FSE :	Fonds Européen de Développement Régional – Fonds Social Européen
FLS :	Français Langue de scolarisation
FOAG :	Fédération des Organisations Autochtones de Guyane
HCR :	Haut Commissariat aux Réfugiés.
IA :	Inspecteur d'Académie
IEN :	Inspecteur de l'Education Nationale
IES :	Institut d'Etudes Supérieures
IGEN :	Inspecteur Général de l'Education Nationale
ILM :	Intervenants en Langues Maternelles
IMF :	Instituteurs Maîtres Formateurs
INED :	Institut National d'Etudes Démographiques
INGF :	National de l'Information Géographique et Forestière
INSEE :	Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques
IRD :	Institut de Recherche pour le Développement
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUT :	Institut d'Etudes Technologiques
LCR :	Langues et Cultures Régionales
LOTI :	Loi d'Orientation sur les Transports Intérieurs
OER :	Observatoire de l'Ecole Rurale
OIT :	Organisation Internationale du Travail
PDPS :	Psychologie du Développement et Processus de Socialisation
PE :	Professeurs des Ecoles
PEP :	Pupilles de l'Enseignement Public
PME :	Petites et Moyennes Entreprises
PO FEAMP:	Programme Opérationnel du Fonds Européen pour les Affaires Maritimes et la Pêche
PO FSE :	Programme Opérationnel du Fonds Social Européen
PO IEJ :	Programme Opérationnel Initiative pour l'Emploi des Jeunes
PREFOB :	Programme Régional d'Education et de FOrmation de Base
PSG :	Parti Socialiste Guyanais
PUG :	Pôle Universitaire Guyanais
RAR :	Réseau Ambition Réussite
REGARDS :	Repenser et Gérer l'Altérité pour Refonder la Démocratie et les Solidarités
REP :	Réseaux d'Education Prioritaire

REP Plus : Réseau d'Education Prioritaire Plus
RRS : Réseau de Réussite Scolaire
RSA Revenu de Solidarité Active
RUP : Régions Ultra Périphériques
SGEN-CFDT : Syndicat Général de l'Éducation Nationale - Confédération Française Démocratique du Travail
ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
TeO : Trajectoires et Origines
TPE : Très Petites Entreprises
UAG : Université des Antilles-Guyane
ZAUER : Zonage en Aires Urbaines et Aires d'Emploi de l'Espace Rural
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

INDEX DES CARTES, GRAPHIQUES, ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

CARTES

	Intitulés	Page
Carte 1	La Guyane dans son environnement géopolitique	33
Carte 2	Évolution du maillage administratif	39
Carte 3	Diversité de la population	48

GRAPHIQUES

Graphique 1	L'évolution des effectifs scolaires du 1 ^{er} degré	81
Graphique 2	Evolution des effectifs scolaires au collège	83
Graphique 3	Evolution des effectifs des filières générales et technologiques	84
Graphique 4	Evolution des effectifs scolaires des filières professionnelles	85
Graphique 5	Evolution des effectifs scolaires à Apatou	231
Graphique 6	Répartition des effectifs 2011-2012	239
Graphique 7	Répartition des élèves par genre et classe	240
Graphique 8	Répartition des élèves par sexe	241
Graphique 9	Les missions de l'école	254
Graphique 10	Les priorités	273
Graphique 11	Fonder une famille selon le sexe	279
Graphique 12	Les projets d'avenir	285
Graphique 13	Les figures importantes	290
Graphique 14	Un ancrage culturel	293

ILLUSTRATIONS

Illustration 1	Prise de vue du collège	2
Illustration 2	Effets de la colonisation	37
Illustration 3	Les trois races	47
Illustration 4	Les marrons de la liberté	69
Illustration 5	Les fers brisés	69
Illustration 6	La stèle des sociétés marronnes	70
Illustration 7	Le Chamane	75
Illustration 8	Paroles libres	138
Illustration 9	Maison sur pilotis	206

Illustration 10	Buste d'Apatou	223
Illustration 11	Programmes d'urbanisation	226
Illustration 12	La chance	281
Illustration 13	Les déterminants de la réussite et les profils	289

TABLEAUX

Tableau 1	Comparaison de superficies	34
Tableau 2	Programme du Contrat de Plan Etat-Région (CPER)	44
Tableau 3	Panorama de la population immigrée	49
Tableau 4	Dispositif scolaire du 1er degré de l'enseignement public sur le Maroni	80
Tableau 5	Evolution des effectifs scolaires du 1 ^{er} degré	81
Tableau 6	Evolution des effectifs scolaires au collège	82
Tableau 7	Evolution des effectifs scolaires dans les lycées publics	84
Tableau 8	Evolution des effectifs scolaires dans les lycées privés	84
Tableau 9	Evolution des résultats aux examens	90
Tableau 10	Le projet académique 2010-2013	110
Tableau 11	Le projet académique 2014-2017	111
Tableau 12	Consigne du questionnaire	174
Tableau 13	Tableau croisé Obtenir un ou des diplômes	178
Tableau 14	Test de Khi deux	178
Tableau 15	Récapitulatif des observations	187
Tableau 16	Extraits de notes	192
Tableau 17	Evolution des effectifs scolaires	231
Tableau 18	Population de plus de 15 ans selon CSP – 2011	239
Tableau 19	Répartition des effectifs 2011-2012	239
Tableau 20	Réussite au DNB	241
Tableau 21	Décisions d'orientation classe de 3 ^{ème} générale	242
Tableau 22	Décisions d'orientation classe de 3 ^{ème} d'insertion	242
Tableau 23	Extrait de la question 2	253
Tableau 24	Répartition des réponses en % sur les missions de l'école	254
Tableau 25	Répartition des réponses selon leur dimension	255
Tableau 26	Proposition Famille	265
Tableau 27	Les diplômes sont nécessaires	265

Tableau 28	Proposition Ecole	270
Tableau 29	Proposition Réussir	271
Tableau 30	Tryptique Réussite / Ecole / Travail	272
Tableau 31	Réussite / Ecole	272
Tableau 32	Réussite / Langue française	272
Tableau 33	Tableau croisé Emploi	274
Tableau 34	Tests du Khi-deux Emploi	274
Tableau 35	Tableau croisé Famille	275
Tableau 36	Tests du Khi deux	275
Tableau 37	Tableau croisé Choix du lieu de vie	276
Tableau 38	Tests du Khi deux	276
Tableau 39	Les figures	291
Tableau 40	Histoire des Bushinenge de Guyane	292
Tableau 41	Histoire de la commune	292
Tableau 42	Trouver les informations sur la commune	293
Tableau 43	Proposition Enseignants	294

SOMMAIRE

Normes bibliographiques retenues.....	7
Abréviations	8
Index des cartes, tableaux, graphiques et illustrations	11
RESUME.....	21
ABSTRACT	23
INTRODUCTION.....	25
PREMIERE PARTIE : LE CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE ET L'EMERGENCE DE LA SOCIETE GUYANAISE	32
CHAPITRE I LA PRESENTATION DE LA GUYANE.....	32
1 Ses aspects géographiques.....	32
2 Des repères historiques.....	35
2.1 <i>Son origine amérindienne</i>	35
2.2 <i>La colonisation et l'esclavage</i>	35
3 La construction politique.....	37
3.1 <i>Une administration coloniale</i>	37
3.2 <i>L'assimilation à la France</i>	40
3.3 <i>Vers une Collectivité unique</i>	41
4 La situation économique	42
4.1 <i>Une économie fragile</i>	42
4.2 <i>Une enclave européenne</i>	43
5 Une approche démographique.....	44
5.1 <i>Une population en constante augmentation</i>	44
5.2 <i>Une population très diversifiée</i>	465

CHAPITRE II L'EMERGENCE DE LA SOCIETE GUYANAISE.....	50
1 Les tentatives de catégorisation de la société	50
1.1 <i>Les ethnies en question</i>	51
1.2 <i>La communauté</i>	55
1.3 <i>L'impasse</i>	60
2 Des revendications identitaires	63
2.1 <i>Les prémices d'une identité guyanaise</i>	63
2.2 <i>Les stratégies identitaires et de valorisation de soi</i>	66
2.21 Le cheminement vers une mémoire collective	67
2.22 La voie de l'autochtonie	71
SYNTHESE.....	76
DEUXIEME PARTIE : LA MISE EN PLACE DE	
L'ECOLE.....	77
CHAPITRE I L'EVOLUTION DU SYSTEME SCOLAIRE.....	77
1 La construction de l'appareil scolaire	77
1.1 <i>Le premier degré</i>	77
1.2 <i>Le second degré</i>	82
1.21 Les collèges	82
1.22 Les lycées	83
1.3 <i>La naissance d'une université autonome</i>	86
2 Le bilan institutionnel de la situation scolaire.....	89
2.1 <i>Les revues économiques et sociales</i>	89
2.11 Antiane	89
2.12 L'état de l'école en Guyane.....	93
2.2 <i>Les rapports et évaluations</i>	96
2.21 Le rapport Hébrard.....	96
2.22 Le rapport Primerose	99
2.23 Le rapport Josiane Hamers.....	100

2.24 Le rapport des Etats Généraux de l’Outre – Mer	103
2.25 Le rapport des Etats Généraux du multilinguisme	105
2.26 L’évaluation de l’IUFM.....	106
2.3 <i>Le projet académique</i>	110
2.31 Le projet académique 2010-2013	110
2.32 Le projet académique 2014-2017	111
CHAPITRE II LES ADAPTATIONS DU SYSTEME SCOLAIRE ...	114
1 L’ethnicité à l’école.....	114
1.1 <i>Les spécificités linguistiques</i>	121
1.2 <i>Le dispositif «Intervenants en Langue maternelle»</i>	123
1.3 <i>La classe aux villages</i>	125
1.4 <i>Repenser le système scolaire</i>	125
2 Des aménagements locaux à la scolarité	127
2.1 <i>Le transport scolaire fluvial</i>	127
2.2 <i>Le transport aérien</i>	130
2.3 <i>L’hébergement en famille d’accueil</i>	130
2.4 <i>Une aide aux livres scolaires</i>	131
SYNTHESE.....	132

TROISIEME PARTIE : LA POSTURE

EPISTEMOLOGIQUE	
ET LA METHODOLOGIE	133

CHAPITRE I L’EMERGENCE DE LA THEMATIQUE DE RECHERCHE	133
---	------------

1 L’intérêt pour le sujet	133
1.1 <i>Un retour expérientiel</i>	133
1.2 <i>Un cheminement personnel</i>	134
1.3 <i>Mon parcours professionnel</i>	136
1.4 <i>Des intérêts personnels et rencontres</i>	138
2 Du questionnement à la problématique	139

CHAPITRE II LE CADRE THEORIQUE	143
1 La réussite	144
1.1 <i>La réussite indissociable de l'échec</i>	144
1.2 <i>La réussite : une injonction</i>	145
2 La sociologie au secours de la réussite	150
3 La sociologie de l'expérience	154
4 Le rapport au savoir.....	155
4.1 <i>La question du sens</i>	158
4.2 <i>La mobilisation scolaire</i>	159
4.3 <i>La pluralité de procédés méthodologiques</i>	160
4.4 <i>D'autres approches du rapport au savoir</i>	161
5 La rapport à l'école	163
CHAPITRE III LE CADRAGE METHODOLOGIQUE.....	165
1 Des éléments de cadrage	165
1.1 <i>Une démarche mixte</i>	165
1.2 <i>Le paradigme constructiviste</i>	167
1.3 <i>L'approche compréhensive</i>	168
1.4 <i>L'aide mémoire pour l'enquête du terrain</i>	168
2 Le choix des outils méthodologiques.....	169
2.1 <i>Le questionnaire</i>	169
2.11 La mise en œuvre du questionnaire	170
2.12 Le traitement des enquêtes.....	175
2.13 La constitution et représentativité de l'échantillon.....	176
2.14 Les choix opérés	177
2.2 <i>Les entretiens semi-directifs</i>	179
2.21 Le traitement des données	182
2.3 <i>Les observations</i>	183
2.4 <i>Le journal de bord</i>	187
2.5 <i>Les autres sources écrites</i>	187
2.6 <i>L'utilisation du «je»</i>	188

3 Le terrain d'enquête.....	189
3.1 <i>L'entrée sur le terrain</i>	189
3.11 Phase 1 L'imprégnation.....	194
3.12 Phase 2 Une période de doutes.....	199
3.13 Phase 3 Le retour.....	201
CHAPITRE 4 LE PORTRAIT D'APATOU : UNE APPROCHE	
MONOGRAPHIQUE	202
1 L'implantation des Bushinengue.....	202
1.1 <i>Le marronnage</i>	202
1.2 <i>Les relations avec l'administration coloniale</i>	203
1.3 <i>L'organisation des sociétés bushinengue</i>	206
1.31 Une société orale	208
1.32 La population Bushinengue aujourd'hui.....	211
1.33 La famille	212
1.34 L'école et la socialisation de l'enfant	214
3 L'étude d'un milieu rural	214
2.1 <i>Le territoire rural comme variable d'analyse</i>	216
2.2 <i>La jeunesse en milieu rural</i>	216
2.3 <i>La scolarité en milieu rural</i>	218
3 La commune.....	221
3.1 <i>Apatou : une figure emblématique</i>	221
3.2 <i>Un regard sur Apatou</i>	223
3.21 Quelques éléments de présentation.....	224
3.22 Une commune attractive	228
3.23 L'offre de formation en milieu rural	230
3.24 Quelques données chiffrées	232
SYNTHESE	235

QUATRIEME PARTIE : L'ANALYSE DES	
RESULTATS	236
CHAPITRE I LE COLLEGE.....	236
1 L'organisation des collèges.....	236
2 Le collège MA AIYE	238
2.1 <i>Les effectifs</i>	239
2.2 <i>Les performances des élèves</i>	241
3 Les dispositifs d'accompagnement à la réussite	243
3.1 <i>Les évolutions des dispositifs</i>	243
3.2 <i>Un collège dynamique</i>	247
3.3 <i>Les exaltations collégiennes</i>	248
3.31 Le contournement des règles	248
3.32 Des manifestations de violence	250
CHAPITRE II LA PERCEPTION DE L'ECOLE	252
1 Les missions de l'école.....	252
2 L'appropriation des missions de l'école	255
CHAPITRE III LA LOGIQUE EPISTEMIQUE	259
1 Le curriculum scolaire.....	259
1.1 <i>Un binôme incontournable</i>	260
1.2 <i>Des disciplines secondaires</i>	262
1.3 <i>Entre plaisir et ennui</i>	262
2 Le regard des autres	263
3 La mobilisation au travail.....	264
3.1 <i>Se débrouiller</i>	264
3.2 <i>Les pratiques familiales</i>	265
4 Les savoirs sociaux.....	267
4.1 <i>La confiance en soi</i>	267
4.2 <i>Le sens des responsabilités</i>	267
4.3 <i>Le respect, une demande implicite</i>	268

CHAPITRE IV LA LOGIQUE IDENTITAIRE	269
1 Envisager la réussite	269
1.1 <i>L'utilité de l'école</i>	270
1.2 <i>Les conditions indispensables</i>	271
1.3 <i>Les priorités</i>	273
1.31 Avoir un ou des diplômes.....	277
1.32 Avoir un emploi	278
1.33 Fonder une famille	279
1.34 Avoir un logement	280
1.4 <i>Les moyens exprimés</i>	280
1.41 La chance.....	280
1.42 Les attentes et soutiens possibles	283
2 Les ambitions et projets d'avenir.....	284
2.1 <i>Un métier</i>	285
2.2 <i>La poursuite d'études</i>	286
2.3 <i>Des projets inattendus</i>	287
3 Des profils face à la réussite	287
4 Etre moderne et attaché à son identité	289
4.1 <i>L'ancrage dans la commune</i>	289
4.2 <i>L'Autorité dans la commune</i>	290
5 La place des enseignants	293
5.1 <i>L'absentéisme des professeurs</i>	293
5.2 <i>Les relations avec les enseignants</i>	294
SYNTHESE.....	296
CONCLUSION	297
ANNEXES.....	3022
BIBLIOGRAPHIE	3145

RESUME

Les recherches menées en Guyane sur l'Ecole, mettent en avant l'inadaptation du système scolaire au regard de la situation géographique et sociolinguistique du territoire. Les résultats scolaires rapportés au niveau national, placent l'Académie de la Guyane en queue de peloton. Dans une société si diversifiée; composée de groupes dont l'installation est très ancienne ; doivent cohabiter des populations très récemment installées. Les difficultés linguistiques sont propulsées comme vecteurs de l'échec scolaire.

L'Ecole, lieu de convergences et de rencontres est en proie à de nombreuses interrogations, notamment :

- comment s'intègre le projet académique dans le projet de société ?
- comment se construit la réussite scolaire en contexte plurilingue ?
- quelles perceptions ont les élèves et les familles de l'Ecole ?
- dans une société répartie en communautés, l'appartenance à une communauté influe-t-elle sur la perception de l'Ecole ?
- quelle place prend l'Ecole dans la société, dans les projets des familles, des élèves ?

Aujourd'hui, la question de la réussite est partout et déclinée dans tous les aspects de la vie des individus. Elle est élevée au rang de préoccupation sociétale qui est intégrée dans les discours politiques, les orientations scolaires, les attentes de l'institution, des familles et des élèves. Dès son entrée à l'école, l'enfant doit apprendre rapidement son métier d'élève et penser sa réussite à travers son projet d'avenir. Dans le système scolaire, le collègue a une place intermédiaire dans le cursus de l'enseignement du 2nd degré. Durant ces années, les collégiens sont intégrés dans un parcours scolaire qui impliquera d'opérer des choix. Comment se projettent-ils et s'inscrivent-ils dans une stratégie de réussite ?

La réussite scolaire s'impose sur tous les sites et auprès de l'ensemble de la population scolarisée. Avant les années 70, les populations bushinengué, considérées comme «indigènes» ou «tribales», selon la terminologie de l'époque étaient écartées du système politique, économique, social et éducatif. Elles étaient essentiellement régies par des règles coutumières.

Après 40 ans de changement administratif et statutaire :

- comment les jeunes bushinengué habitant Apatou, appréhendent le système scolaire ?
- Que signifie aller à l'école, y travailler, y apprendre les savoirs proposés ? Comment vivent-ils leur scolarité ?
- Quels sont leurs ambitions, leurs projets ?
- Quels regards portent-ils sur l'Ecole ? sur leur commune ?

Mon propos s'intéresse particulièrement aux conceptions de la réussite auprès des collégiens de la commune d'Apatou.

Cette recherche vise à comprendre, dans une société en pleine mutation, comment les collégiens d'Apatou à travers le rapport au savoir et plus particulièrement par le prisme du rapport à l'école, se construisent, se projettent et cultivent la réussite dans l'espace scolaire. Les données sur la singularité des histoires scolaires des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, seront recueillies à partir d'observations, d'entretiens et de questionnaires

Mots clés : Rapport au savoir – rapport à l'école – savoirs scolaires – situations d'apprentissage – culture bushinengué - réussite

Report to school and perceptions of success college of Guyane Apatou

ABSTRACT

Researches carried out in French Guiana, reveal that the school system isn't adapted in regards to the territory's geographical and sociolinguistic situation. Reported at the national level, the school outcomes rank French Guiana on the tail of the peloton. It is a diversified society where anciently settled people and recently settled ones must live together. Language difficulties are shown as conveyors of school failure.

Schools as places of convergence and meetings raise many questions, and in particular:

- How to integrate the academic project into a societal project?
- How is academic success built in a multilingual context?
- What perceptions students and their family have of school?
- In a society divided into separate communities, how does belonging to a community influence the perception of school?
- How does school fit into society as well as into students and their family's plans?

Nowadays, the notion of success is everywhere and appears in all aspects of the individuals' life. It has become a societal concern integrated into political speeches, school guidance and into the demand of the institution, the families and the pupils. Soon as a child enters school, they must learn the student's role fast and consider their success through their project for the future. In the school system, high school has an intermediary place in secondary education, in which the pupils must specify their career project and therefore its success. High school pupils will have to make

choices through their school career. How do they plan their future and how do they endorse a success strategy ?

Academic success applies to all sites and to the entire school population. Before the 70s, bushinengue considered as “indigenous” or “tribal”, according to the terminology in use at that time, were excluded from the political, economic, social and educational systems. They were essentially governed by customary laws. After 40 years of administrative and statutory changes :

- How do young bushinengue living in Apatou feel about the school system ?
- What does going to school mean for them ?
- How do they live their schooling ?
- What are their ambitions and plans ?
- What are their views on school ?

The discussion here is particularly focused on the meaning of academic success for middle school students living in the town of Apatou

This research aims at understanding, how high school students, learning subjects develop and how do they evolve in school, through the notion of relationship to knowledge. Data on the specificity of their educational background will be collected from observations, interviews and questionnaires. It will contribute to understanding how individuals from a society undergoing massive changes and can manage to cultivate their success.

Keywords : relationship to knowledge - relationship to school - school knowledges - learning situations – bushinengue – success.

INTRODUCTION

L'Ecole encore à l'honneur !

Cette institution n'arrête pas de faire parler d'elle et les événements récents de l'actualité (réforme des collèges, des lycées, accompagnement personnalisé et tutorat, REP Plus, expérimentations ECLAIR, suppression des allocations familiales, changement des rythmes scolaires...) l'ont une fois de plus, mise au devant de la scène. Si elle est incontournable, elle suscite des sentiments partagés entre amour et rejet.

Parce qu'un thème de recherche n'est jamais choisi au hasard, mon intérêt trouve son origine de ma rencontre avec la population des sites dits isolés¹ (Maripasoula, Apaguy, Monfina, Apatou...), au cours de ma pratique professionnelle et de différents séjours personnels.

En effet, mes activités professionnelles dans le champ de l'enseignement, l'emploi et la formation, les discours relayés par les médias, les politiques et les professionnels de l'éducation, les rencontres avec des personnalités politiques ont suscité des questionnements à propos de l'école sur ces sites.

Au cours de ma pratique professionnelle, j'ai enseigné à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Cette dernière était largement utilisée dans les échanges entre eux, avec la famille et lors d'activités culturelles (films, chants...). La question linguistique et culturelle m'a interrogée sur l'influence de la communauté d'appartenance dans son rapport à l'Ecole. J'ai également participé à la mise en place et/ou l'animation d'actions de formation auprès de jeunes et d'adultes, venant de différents sites de Guyane. Certaines actions d'orientation et d'insertion concernaient un public natif de sites isolés en difficulté d'insertion et souvent sans

¹ Découpage et dénomination du Rectorat

qualification professionnelle. L'École, notamment les classes du collège étaient régulièrement mentionnées comme principale, voir unique cause de leur difficulté d'insertion. Dans cette école, les intéressés avaient nourri des espoirs de réussite qu'ils n'avaient pu mener à terme !

La question de la réussite élevée au rang de préoccupation sociétale est d'abord interrogée à travers le rapport au savoir et au rapport à l'école. Selon Bernard Charlot le rapport au savoir se définit comme étant «une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes²». Le point d'entrée de notre recherche se focalise sur le rapport à l'école à travers ses missions L'étude de ce rapport passe par la façon dont le sujet apprenant comprend et se construit dans le système scolaire qui détient le savoir. Ce rapport se caractérise par la singularité des histoires scolaires de l'élève c'est-à-dire la façon dont il se façonne à l'école puis comme membre de la société et s'y intègre. Il se lit comme un processus complexe qui interroge l'ensemble des représentations, des valeurs, des attitudes de l'élève vis-à-vis des savoirs, de l'apprentissage, de l'école, des activités scolaires, des enseignants et de soi-même en tant qu'élève.

Dans le système scolaire, le collège se place entre l'école primaire et le lycée. L'une des réformes essentielles du collège dans les années 70, a permis d'accueillir tous les enfants puisque le passage devient automatique après le CM2 (Cours Moyen 2^{ème} année). En dépit de toutes les réformes, l'objectif de l'enseignement est d'assurer la réussite pour tous les élèves. Toutefois au sein du collège se cristallise espoirs, appréhensions, tensions et pessimisme pour atteindre ces objectifs de réussite. Il existe comme une incompréhension entre les protagonistes D'un côté s'affrontent des enseignant(e)s qui décrivent des élèves qui portent peu d'intérêt à et pour l'école et de l'autre, des apprenants qui expriment des espoirs ou des craintes sur leur réussite et leur insertion sociale et professionnelle.

L'histoire de l'École en France nous enseigne les méandres de son implantation, de sa généralisation et de toutes les luttes de pouvoir qui ont suivi son

² Charlot B, Bautier E, Rochex J.Y, (1992). Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Paris. Colin.

évolution. Si aujourd'hui l'école est devenue obligatoire dans notre société, on ne peut oublier qu'elle fût d'abord réservée à une élite. Elle s'est imposée avec force à un moment où la scolarisation de la nation devenait une affaire d'Etat et mobilisait de vifs débats sur ses enjeux et finalités pour la société.

Selon Durkheim³, l'école vise à introduire l'individu dans l'ordre social, à faire cohabiter intérêts individuels et collectifs et ainsi à l'intégrer à la société. Cette école qui sert à intégrer et à socialiser est donc à l'image de la société qui détermine alors la place des individus dans celle-ci. Elle constitue un espace de socialisation en contribuant à la transmission de valeurs sociales et politiques en ayant pour support la maîtrise de la langue française, de la lecture et de l'écriture. Elle devient le lieu spécifique d'apprentissage du socle commun, de citoyenneté, de savoir-être et du vivre-ensemble en transmettant un ensemble de règles en vigueur dans la société.

Dans un espace politique qui prône l'égalité de traitement pour tous, l'implantation de l'école se généralise sur tout le territoire de l'Hexagone mais aussi dans les anciennes colonies de la France, alors devenues départements d'outre mer et régions. L'Ecole va donc s'enraciner dans une société post - esclavagiste, en pleine construction et en proie à de profondes revendications identitaires et culturelles. Yvette Farraudière⁴ retrace l'histoire coloniale post-esclavagiste et pose les questions fondamentales sur le devenir de la colonie et de ses habitants en matière économique, politique et scolaire. Elle explique alors la difficile existence de l'école à cette période, pour laquelle il fallait convaincre les familles d'y inscrire leurs enfants et veiller à une fréquentation régulière des classes. Qu'en est-il aujourd'hui, comment s'est organisée l'école ?

L'école à ses débuts, d'abord, implantée dans les communes du littoral, avait à gérer un semblant d'homogénéité de la population. L'ère n'était pas propice à faire remarquer sa différence, mais plutôt à les faire taire et les noyer dans un processus de francisation. Mon propos s'intéresse particulièrement à l'école en Guyane, implantée sur un site isolé : la commune d'Apatou habitée principalement par une

³ Durkheim E, (1922), Education et sociologie. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, 121 p. Première édition: 1922. Collection "Le sociologue", Sociologie — ethnologie — Anthropologie sociale.

⁴ Farraudière Y. (1989), Ecole et société en Guyane Française : scolarisation et colonisation, Paris, l'Harmattan, 195p

population bushinengué⁵, pour comprendre comment celle-ci est assumée par les collégiens et sur la construction de leur projet de réussite. La place centrale qu'elle occupe aujourd'hui dans la société guyanaise a largement contribué à modifier et à diffuser de nouveaux comportements, représentations et attitudes. Elle est également à l'origine de changements sociétaux, politiques et idéologiques profonds qui se traduisent par une quête de liberté et d'épanouissement à laquelle aspire la population. L'École reste le seul lieu commun dans laquelle se partage des valeurs et des connaissances identiques. Le contexte dans lequel se construit la société nous renvoie à l'histoire de la Guyane et à l'expression d'aspirations variées.

L'histoire de la Guyane, nous enseigne que différentes stratégies de peuplement ont été organisées et font de cette terre une société très diversifiée. En effet, cohabitent divers groupes humains, produits de trajectoires historiques et porteurs d'expressions culturelles différentes et variées. La population est répartie inégalement sur un vaste territoire dont la majorité des habitants se concentre sur le littoral. Le reste de celle-ci habite dans les communes de l'intérieur, dont l'accès pour certaines n'est possible que par voie aérienne et/ou fluviale. La prise en compte de cette diversité est au centre d'enjeux sociétaux qui s'articulent entre la volonté de reconnaître les différences et celle qui vise l'uniformité, entre des pratiques pour renforcer la cohésion sociale ou celles qui encouragent le repli communautaire. Par ailleurs, elle s'écrit sur le lit de contradictions et de paradoxes partagés avec le national. Les tentatives de politiques sociales et éducatives s'expriment à la fois sur ces registres et sont formulées par différentes institutions, où l'école comme espace d'instruction, de socialisation et de qualification, est légitimement interpellée au premier chef.

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et empruntera des concepts en sciences humaines (sociologie de l'éducation, histoire, linguistique, ethnologie...) afin de comprendre la place et le sens de l'école implantée sur les sites isolés et les relations que les collégiens entretiennent avec l'institution scolaire. Eu égard aux objectifs et attentes de l'institution scolaire, au

⁵ Nom générique des groupes issus du marronnage du Surinam, installés sur les rives françaises

regard porté par les parents et enseignants, qu'en est-il de celui porté par les élèves, notamment les collégiens sur la réussite ?

Nous nous intéresserons à l'histoire de la Guyane pour appréhender dans quelle mesure elle a influencé le système scolaire. En effet, le courant assimilationniste post-esclavagiste, a favorisé l'intégration scolaire d'une population installée sur le littoral, avec pour modèle à suivre des références francocentriques. La départementalisation a favorisé la massification de l'école qui était déployée de manière inégale sur le territoire. Aujourd'hui l'école existe même dans les coins les plus reculés. Ainsi la compréhension que les élèves portent aux missions de l'école agit sur leur positionnement dans celle-ci et apparaît comme une amorce pour appréhender ce qui engendre leur volonté d'y réussir.

L'école a imposé la langue française comme langue d'enseignement en faisant taire toutes autres formes d'expressions. Elle doit alors faire face à des enfants qui sont français ou nés en France, mais pas forcément francophones, pour lesquels l'enseignement classique semble inopérant. L'histoire politique aussi bien local, qu'international, a modifié le rapport à la langue et à l'identité et porte aujourd'hui les revendications sur le plan de l'éducation. Les écoles des fleuves présentent la particularité d'accueillir les enfants de populations autochtones et allogènes qui ont gardé «leur mode de vie traditionnel». Ces populations sont installées le long des fleuves Maroni et Oyapock, frontières respectives du Surinam et du Brésil. Depuis 1969, la mise en œuvre de la réglementation française sur tout le territoire de la Guyane a créé inquiétudes, malaises, malentendus et paradoxes à l'égard de la langue française et de l'institution scolaire auprès des différentes populations.

Si, l'implantation des écoles est relativement récente sur ces sites (40 ans), notre propos porte sur la ou les lectures que font ces populations sur la réussite scolaire. La situation scolaire, nous questionne sur la (ou les) manière(s) que s'envisage(nt) et se construit la réussite scolaire dans un tel contexte. Malgré les volontés affichées de réussite scolaire, ce n'est pas une chose qui semble aller de soi. Les enfants doivent composer avec des écoles stigmatisées par l'échec scolaire, s'en remettre à des enseignants peu ou pas préparés aux contraintes bilingues et interculturelles et des parents, notamment les mères qui ont la responsabilité de

l'éducation, peu préparés à ces nouveaux rôles qui consistent à suivre la scolarité et à rencontrer les enseignants. Dans un tel contexte comment les collégiens envisagent-ils leur réussite ?

La notion de réussite est omniprésente dans le contexte scolaire et constitue aujourd'hui l'objectif de l'école qui doit garantir la réussite de tous. L'intérêt de conduire une étude auprès de collégiens habitant dans une commune rurale réside dans la forte invisibilité qui peut les caractériser au sein de l'espace public et médiatique. Cette étude cherche à explorer les traits spécifiques à l'élaboration du rapport à l'école chez des collégiens de Guyane. Il faut rappeler qu'il existe à ce jour, peu d'études sur le rapport à l'école auprès de jeunes de Guyane. Il nous a donc semblé pertinent de poursuivre les investigations dans ce contexte. Ainsi, notre recherche se présente comme une étude à caractère exploratoire dans la mesure où elle défriche un terrain relativement vierge.

Cette recherche s'est développée en Guyane dans le cadre de l'enseignement public. Le choix se justifie d'une part pour contribuer à l'éclaircissement des questions sur l'éducation et la formation des hommes. D'autre part, par l'intention de vérifier la pertinence des outils théoriques et méthodologiques dans un cadre institutionnel assez différent de la France hexagonale. Cette question est importante, si l'on considère la tendance assez forte d'importer des cadres théoriques sans l'adéquation nécessaire aux variables locales.

La première partie a pour objectif de circonscrire le contexte en présentant la Guyane. Des éléments historiques, socio-économiques, politiques et démographiques seront exposés pour comprendre le cheminement d'une société en pleine mutation qui tente de se construire et apporter des réponses dans un environnement mondialisé. Elle permettra d'appréhender la situation actuelle au regard des traces de l'esclavage, de l'époque coloniale et post-coloniale. C'est aussi l'occasion de définir notre objet en allant au-delà, des prénotions, des intuitions, des représentations du sens commun qui façonnent et imposent, une certaine vision de l'objet.

Dans, la seconde partie, nous dresserons le cadre du système scolaire en montrant sa construction et son évolution. Nous ferons le bilan de la situation scolaire à partir des revues économiques et sociales, des différents rapports, évaluations et états généraux. Nous exposerons les projets académiques et les adaptations mises en place pour prendre en compte la diversité des élèves.

La troisième partie sera consacrée au cadre théorique en présentant les différents concepts, qui ont servi de fil conducteur à cette recherche. Cette partie traitera aussi de la méthodologie en présentant les différentes étapes d'une démarche ethnographique : les temporalités de l'enquête, les pratiques de terrain, les outils méthodologiques et les modalités d'analyse des données. Le recueil de données s'est fait à partir d'un questionnaire, d'observations et d'entretiens semi-directifs. La parole a été donnée aux collégiens qui se sont exprimés sur leur identité, leur perception de la vie, de l'avenir, de l'école, de la réussite.

Dans la quatrième partie, nous présenterons les résultats obtenus selon les perceptions que les collégiens ont des missions de l'école, puis selon les logiques épistémiques et identitaires développées dans le cadre théorique.

Enfin, par le choix de mener mon étude en Guyane, je tente de saisir les spécificités d'une société donnée à un moment donné de son histoire. Je souhaite également contribuer, dans une modeste mesure, à transposer dans ce contexte socio-économico-politique la problématique du rapport à l'école actuellement peu développée au niveau local. En le diffusant auprès des professionnels de l'enseignement ce regard sur l'élaboration du savoir permettra de mieux repérer comment tout savoir approprié par chacun(e) de nous est à la fois une construction sociale et singulière.

PREMIERE PARTIE : LE CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE ET L'EMERGENCE DE LA SOCIETE GUYANAISE

CHAPITRE I LA PRESENTATION DE LA GUYANE

Cette recherche a pour point de départ la situation scolaire de collégiens à Apatou envisagée à partir des sciences de l'éducation dans le but de contribuer aux connaissances sur le système éducatif et la jeunesse en Guyane.

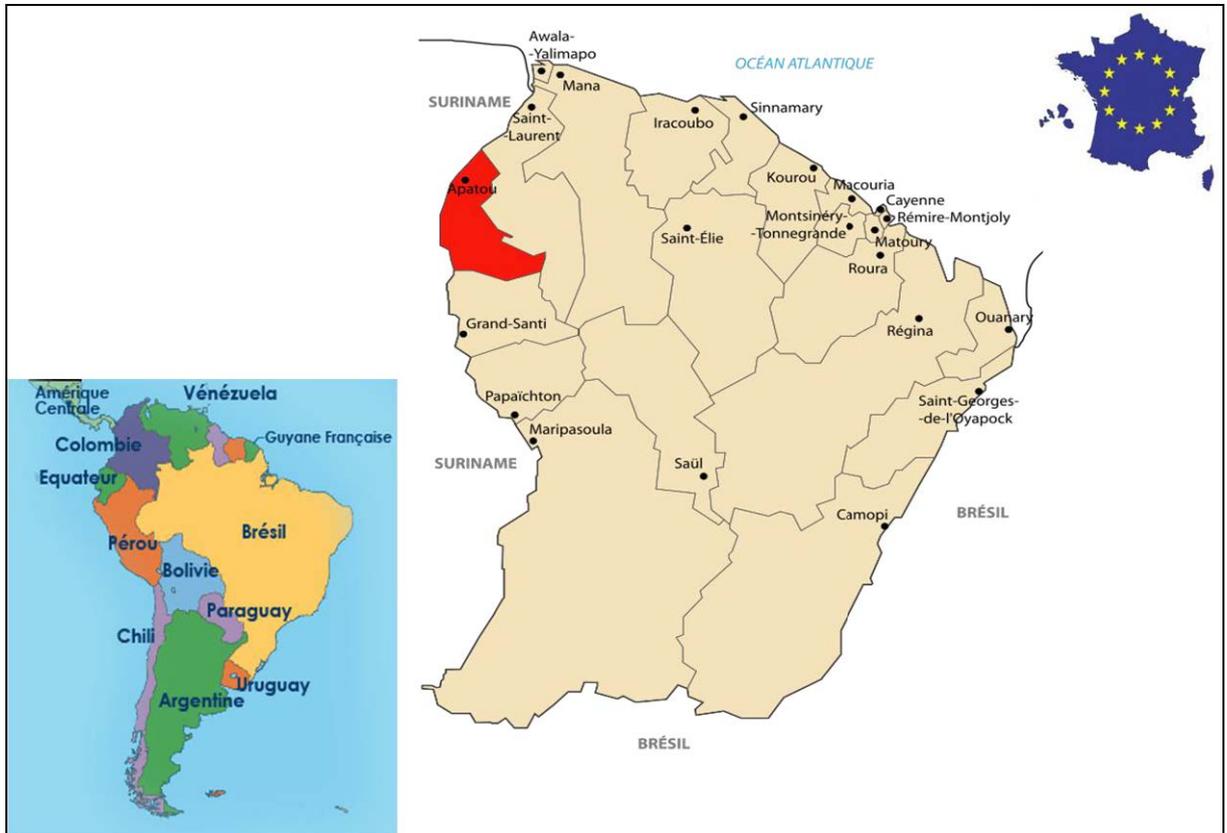
Elle se déclare d'un problème appréhendé sur un terrain donné. Ainsi, à partir de la complexité du terrain va s'imposer la construction d'un objet pertinent, les choix épistémologiques et théoriques et la méthodologie adoptée. On examinera alors les enjeux qui s'exercent au sein de l'école, sous l'angle du rapport au savoir puis du rapport à l'école. Il s'agit donc, dans un premier temps, de construire une configuration initiale du problème en l'appréhendant dans son contexte. Cet ancrage sera élaboré par la prise en compte de données géographiques, historiques, économiques, politiques et démographiques. Le but n'est pas ici de retracer l'histoire de la Guyane, mais de préciser quelques conjonctions qui fournissent des éléments de compréhension sur la construction de la société dans laquelle elle se réalise.

1 Ses aspects géographiques

Le cadre général de cette recherche se situe en Guyane et spécifiquement dans un collège situé à Apatou. La présentation de la Guyane passe par deux déterminants incontournables qui sont son appartenance géographique au continent sud-américain et son attachement historique à la France. Ce point de départ conduit

à un repérage des dynamiques en tension, offrant ainsi une lecture d'une société en crise et en proie à de profondes mutations.

Carte 1 La Guyane dans son environnement géopolitique



La Guyane⁶, est située au Nord de l'Amérique du Sud et s'étend sur une superficie⁷ de 83 846 km². Elle est située à 7 500 km de Paris. Celle-ci a deux frontières dont l'une avec le Brésil, à l'Est sur 730 km par le fleuve Oyapock et les Monts Tumuc-Humac et l'autre à l'Ouest, avec le Surinam, sur 510 km par le fleuve Maroni.

Sa situation près de l'Équateur lui confère un climat équatorial humide : deux saisons sèches (février / mars et juillet / novembre) alternant avec deux saisons des pluies (décembre / janvier et avril / juin).

⁶Son nom officiel est « Guyane ». L'ajout de l'adjectif « française » était une commodité de langage issue de la période coloniale. Aujourd'hui c'est obsolète dans la mesure où il n'y a plus d'ambiguïté. En effet il a existé plusieurs *Guyanes* limitrophes : la Guyane britannique ou anglaise devenue Guyana et la Guyane néerlandaise ou hollandaise devenue Suriname
⁷ Source INSEE. La superficie en km² de la Guyane varie selon les sources : 86 504 ou 91 000 km².

C'est une région très boisée, plus de 90% du territoire est couvert d'une forêt primaire d'une grande biodiversité tant animale que végétale, protégée dans un parc naturel et six réserves naturelles. Compte tenu de cette imposante et importante végétation, nombre de communes de l'intérieur du pays ne sont accessibles que par voie fluviale ou aérienne.

La Guyane est à la fois, le plus grand département et la plus grande région de France. Aucune situation similaire ne se retrouve dans l'Hexagone et les autres Départements d'Outre-Mer (DOM). A titre de comparaison, il faudrait rassembler les deux plus grandes régions ou dix des plus grands départements de l'Hexagone pour obtenir la même superficie.

Tableau 1 Comparaison de superficies

Départements d'Outre-Mer	Départements	Superficie en km ²	Départements les plus étendus de France Hexagonale		Régions les plus étendus de France Hexagonale	
	Guyane	83 846	Départements	Superficie en km ²	Régions	Superficie en km ²
			Gironde	10 000	Midi-Pyrénées	45 348
	Réunion	2 504	Landes	9 243	Rhône-Alpes	43 698
	Guadeloupe	1 703	Dordogne	9 060	Aquitaine	41 308
	Martinique	1 128	Côte-d'Or	8 763	Centre	39 151

Sources : Institut national de l'Information Géographique et Forestière (INGF) et Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques (INSEE)

Au niveau des pays européens, sa superficie se rapproche de celle du Portugal.

2 Des repères historiques

2.1 Son origine amérindienne

Les recherches archéologiques ont retrouvé des traces du passage des premiers habitants (Vème siècle) comme étant les indiens appartenant aux familles de langues Tupi Guarani : soit les Arawak, Palikur, les Indiens dits Caraïbes, Kali'na et Wayana. Certaines traces de ces civilisations : poteries, gravures, polissoirs, rupestres, roches gravées restent encore visibles..... L'origine⁸ indienne se retrouve dans l'appellation Guyane, qui voudrait dire «sans nom», que l'on ne peut nommer. La Guyane serait donc une terre que «l'on n'ose nommer», «la terre sacrée», «la maison de l'être suprême, d'un dieu» ou encore «terre d'eaux abondantes» en Arawak. Aujourd'hui, il est admis que la Guyane était habitée par des dizaines de groupes d'indiens avant l'arrivée des colons. Leurs descendants forment aujourd'hui les différents groupes de populations amérindiennes.

2.2 La colonisation et l'esclavage

La Guyane est remarquée par Christophe Colomb en 1498 et vers 1503, le premier groupe de colons français va s'installer dans l'île de Cayenne. La colonisation sera justifiée par la nécessité d'affirmer l'influence française dans le monde, de développer le commerce et d'éduquer les populations indigènes.

Jules Ferry⁹ justifiait la colonisation en déclarant : «je disais qu'on pouvait rattacher ce système à trois ordres d'idées : à des idées économiques, à des idées de civilisation de la plus haute portée et à des idées d'ordre politique et patriotique¹⁰».

⁸Selon Rojas (1867), le nom de «Guyane», dérive de la région habitée par les indigènes entre le Caroni et la Sierra Ymataca, qui s'appelaient «Guayanos». Selon Jean Hurrault, l'appellation viendrait du nom d'une tribu indienne disparue du bas Orénoque, les Ouyanosou Guyanos

⁹ Jules Ferry (1832-1893) alors Président du Conseil et ministre des Affaires étrangères (1883 – 1885).

¹⁰ Discours prononcé par Jules Ferry à la Chambre des députés, le 28 juillet 1885

Les différentes tentatives de colonisation¹¹ pour peupler la Guyane qui seront menées de 1604 à 1652 puis en 1763¹² vont échouer successivement.

A partir de 1664, la Guyane devient territoire français et colonie esclavagiste régie par le Code noir. Les colons vont marquer leurs esclaves au fer rouge et leur imposer de changer :

- de religion : le baptême catholique devient obligatoire,
- d'identité : la personne venant d'Afrique est surnommé Nègre,
- de nom,
- d'habitudes vestimentaires, de langues....

Les navires négriers¹³ partaient de quatre ports français : Le Havre, La Rochelle, Bordeaux et Nantes. L'histoire de la colonie sera jalonnée de luttes entre puissances coloniales¹⁴, de luttes entre les hommes pour retrouver leur liberté, à travers divers épisodes de résistances et marronnage. L'esclavage sera aboli une première fois en 1794, puis rétabli en 1802 par Napoléon Bonaparte.

L'esclavage sera définitivement aboli¹⁵ par décret le 27 avril 1848 considérant qu'il «est un attentat contre la dignité humaine», «une violation flagrante du dogme républicain : Liberté, Egalité, Fraternité » en vigueur en France Métropolitaine depuis 1789. Par ce décret, les esclaves des colonies françaises passent alors du statut d'esclave à hommes libres et citoyen de plein droit, électeurs et éligibles.

La colonie guyanaise qui partage des frontières avec la colonie hollandaise aura en commun la mise en esclavage de populations venant d'Afrique, l'application de dures conditions de travail et le marronnage. La colonie hollandaise prospère par rapport à la colonie française, comptait un nombre plus important d'esclaves¹⁶. Elle va connaître différentes formes de marronnage dès la moitié du 17^{ème} siècle et donnera naissance à six groupes de populations qui s'installeront le long de fleuves

¹¹ Elle se fera d'abord par l'apport de travailleurs européens : «les engagés ou trente six mois», liés à leur maître par un contrat de 3 ans

¹² Ces tentatives vont concerner des milliers de Français, des Alsaciens, des Lorrains (Alsace et la Lorraine à l'époque n'appartenait pas à la France), mais aussi des Acadiens, des Allemands, des Anglais, des Maltais....

¹³ . De 1715 à 1789, compte tenu du nombre considérable d'expéditions, Nantes devint le premier port négrier

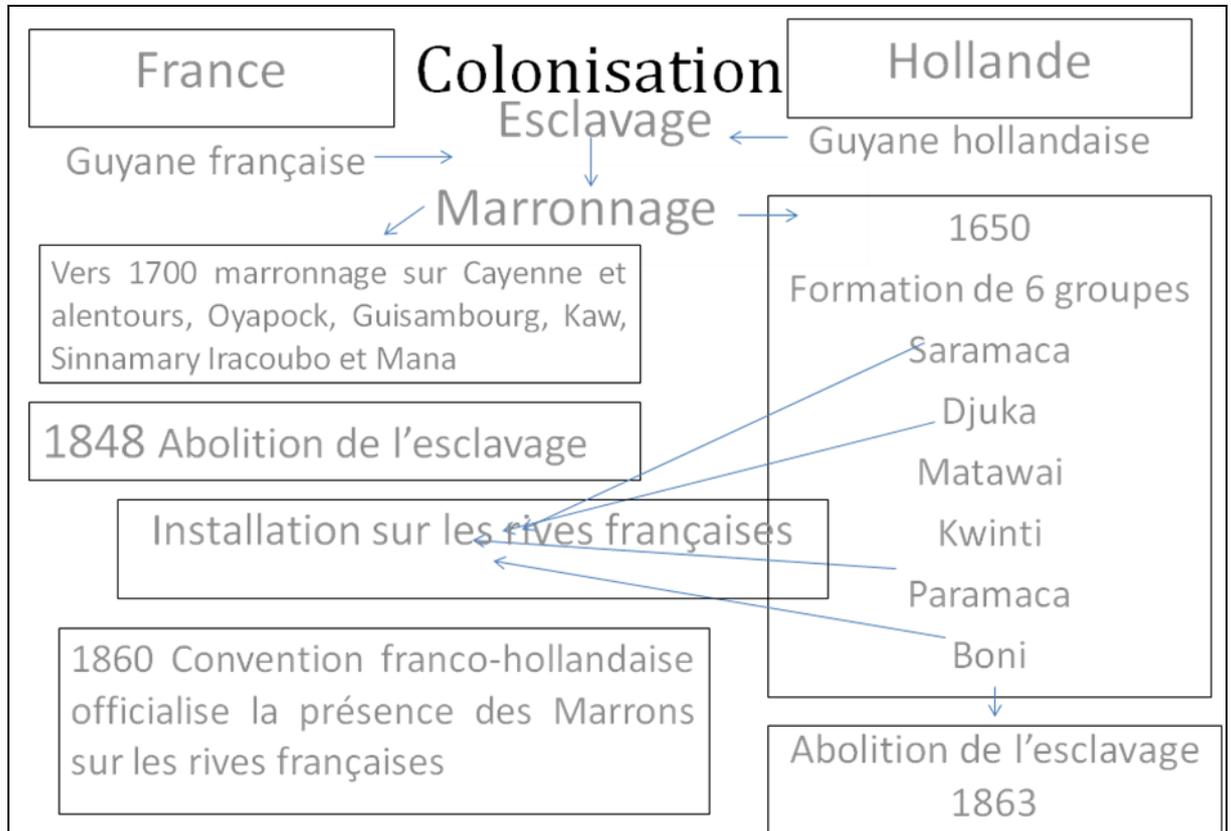
¹⁴ L'Ile de Cayenne passera aux mains des Portugais du Brésil de 1809 à 1817.

¹⁵ Abolition de l'esclavage célébrée le 10 juin

¹⁶ En 1683, elle comptait 4 300 esclaves pour 800 blancs et vers 1765, 50 000 esclaves répartis dans 591 plantations

frontières entre la Guyanaise hollandaise et la France Equinoxiale¹⁷. Ces situations vont ouvrir une ère nouvelle dans la construction idéologique et spatiale du territoire.

Illustration 2 Effets de la colonisation



Nicole ARMOUDON 2015

3 La construction politique

3.1 Une administration coloniale

La Colonie était administrée par un Gouverneur¹⁸ qui réglait les affaires courantes au nom de l'Etat alors situé en Métropole. La distance et les lenteurs des communications, lui accorde de très larges prérogatives.

¹⁷ Nom donné à la Guyane au 17^{ème} siècle

¹⁸ Ce titre était donné pour les représentants du roi dans les provinces dans l'ancien régime. Ce titre a été repris pour les colonies

Après l'abolition de l'esclavage, le statut des hommes change mais ce changement n'est pas clairement perceptible dans leur vie sociale, politique et économique. La partition entre une métropole républicaine et les territoires de la colonie soumis à un régime d'exception permanent, a des conséquences sur le plan politique et juridique puisque les lois votées à la Chambre des députés ne sont pas directement applicables. Des décisions sont prises au niveau de la Métropole sans consultation des élus politiques au niveau local.

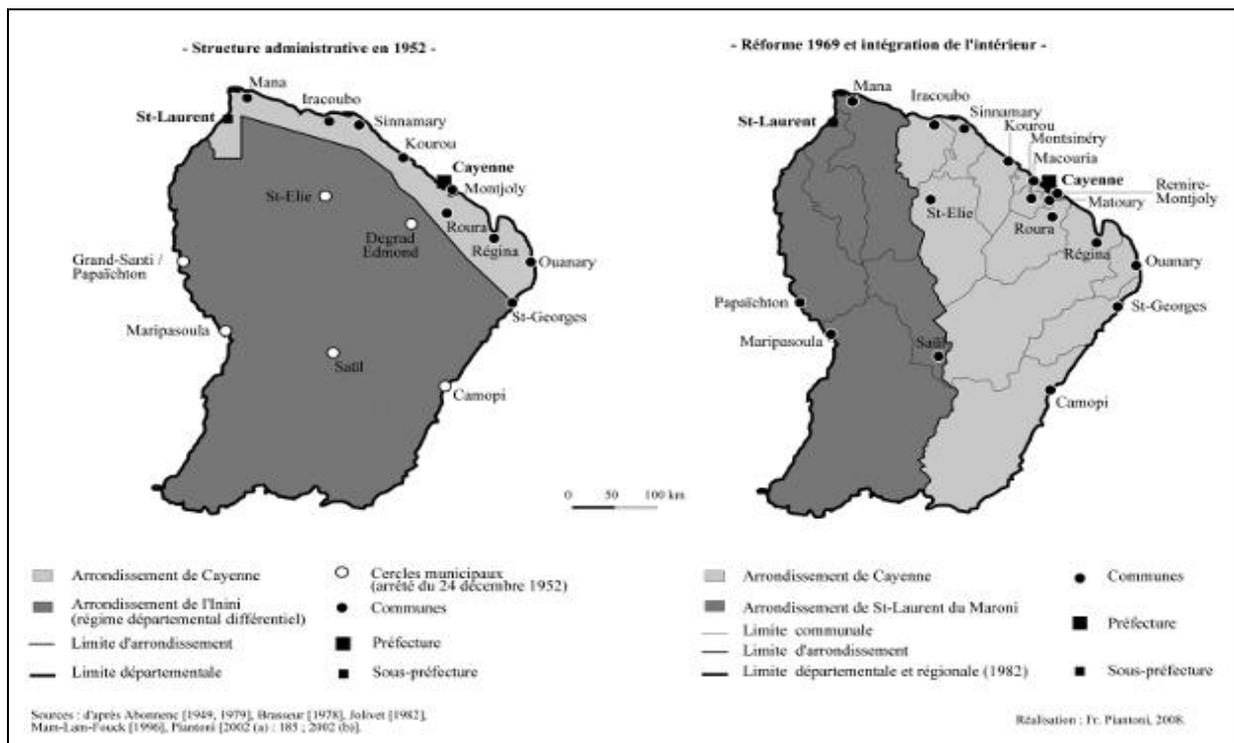
Le décret du 6 juin 1930 en est une illustration. L'Etat de manière unilatérale, va procéder au découpage de la Guyane en deux entités administratives distinctes :

- la Guyane française
- et le territoire de l'Inini

Ce découpage va provoquer une rupture spatiale, administrative et sociale. Il détermine pour l'Inini la mise en place d'une structure administrative autonome, placée sous l'autorité directe du Gouverneur colonial. Selon l'historien Serge Mam Lam Fouck, cette division *«consacrait l'existence des deux espaces que l'histoire avait créé : le Littoral depuis longtemps modelé par la colonisation française et l'Intérieur jamais totalement maîtrisé¹⁹»*.

¹⁹ Mam Lam Fouck S. (2002) Histoire générale de la Guyane française. Les grands problèmes guyanais, permanence et évolution 200p

Carte 2 Évolution du maillage administratif (Réformes de 1930, de 1952 et de 1969)



Histoire des immigrations. Panorama régional - Volume 2 La question migratoire en Guyane française - Histoire, société et territoires Frédéric Piantoni p. 198-216

Durant cette période, les populations étaient administrées collectivement par l'État français via le «Service des populations primitives». Celui-ci ne reconnaît pas l'existence de leurs membres pris individuellement. Cette séparation va provoquer une mise à l'écart et stigmatisation des populations de l'intérieur, dénommées «indigènes» ou «tribales», selon la terminologie de l'époque. Elles ne sont pas soumises à l'État civil, n'ont pas accès à la nationalité, à la citoyenneté, peuvent circuler librement sur le territoire et pays frontaliers (Guyane hollandaise ou Brésil). Elles sont régies par des règles coutumières, relatives aux unions, occupation, partage de la terre et règlement des litiges.

L'année 1969, va marquer un changement d'orientations puisque l'Inini devient un arrondissement de Saint-Laurent du Maroni. Il y aura alors une réorganisation administrative qui crée cinq communes dont Apatou. Le tournant se fera aussi auprès des populations avec l'attribution de la citoyenneté française et la mise en place d'un programme de francisation intensif.

Cette partie de l'histoire de la Guyane est méconnue ou volontairement passée sous silence. Or il est indéniable que cette rupture spatiale va induire un décalage temporel d'intégration dans les institutions républicaines et générer des inégalités économiques, sociales et politiques durables.

3.2 L'assimilation à la France

A partir de 1946 (loi du 19 mars 1946), la Guyane passe du statut de colonie à celui de département, étant ainsi assimilée aux départements métropolitains.

La Loi énonce en son Article premier : «Les colonies de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et de la Guyane française sont érigées en départements français». Elle a été adoptée à l'unanimité sur le rapport d'Aimé Césaire, député d'outre-mer. C'est l'accomplissement symbolique et effectif de l'intégration. La Guyane sera séparée de l'Empire colonial, désormais administrée par un Préfet, dépendant du Ministère de l'Intérieur et non plus par des administrateurs coloniaux. C'est le Législateur qui décidera de l'application des lois de métropole et non plus le Gouverneur.

Le prochain changement arrivera avec les lois du 31 décembre 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions. La Guyane devient alors une région. Ces lois permettront une plus grande décentralisation administrative et politique sur le territoire. Elles procéderont ainsi, à la suppression de la tutelle de l'Etat sur les actes du Conseil général et au transfert de l'exécutif, du Préfet au Président du Conseil général. La Guyane sera ainsi régie par des dispositions de droit commun, en vertu d'un principe d'identité législative.

Néanmoins, sa situation particulière rend parfois nécessaires certaines adaptations. Ainsi ses statuts sont régis par les articles L. 4431-1 à L. 4437-1 du code général des collectivités territoriales, au sein du titre spécifique III «Les régions d'outre-mer» du livre IV «Régions à statut particulier et collectivité territoriale de Corse» de la quatrième partie «La Région».

Aujourd'hui, dans son organisation politique, la Guyane comprend un conseil général et un conseil régional, ayant chacun respectivement leurs instances et leurs

dirigeants politiques, leurs compétences et leurs services qui parfois se chevauchent, et leurs budgets, comme en métropole. La particularité de fonctionnement réside dans le fait que ces deux instances agissent sur un territoire identique.

Elle compte vingt-deux communes, dont la plus grande de France est Maripasoula avec 18 360 km². Dans le classement des communes les plus étendues dix sept de Guyane tiennent le haut du tableau. Le territoire est découpé en 2 arrondissements :

- Cayenne, à l'Est comprenant 16 cantons et 14 communes
- Saint-Laurent à l'Ouest (dont dépend Apatou), comprenant 3 cantons et 8 communes.

Cette région mono-départementale qui a d'abord connu une administration coloniale est en phase d'un nouveau changement institutionnel

3.3 Vers une Collectivité unique

La dualité institutionnelle telle qu'elle existe aujourd'hui induit des coûts de fonctionnement élevés, des rivalités, des blocages et une mauvaise coordination des politiques publiques. Les dysfonctionnements sont particulièrement exacerbés lorsque les tendances politiques des deux assemblées sont opposées. Les consultations des électeurs de Guyane en 2010 ont consacré la volonté des populations de voir aboutir une fusion du département et de la région au sein d'une collectivité unique²⁰ disposant de compétences spécifiques.

La Guyane s'est ainsi engagée dans un processus progressif d'évolution institutionnelle pour lutter contre les dysfonctionnements du système actuel. L'organisation retenue est d'organiser une collectivité territoriale unique pourvue d'un organe délibérant dirigé par son président assisté d'une commission permanente dotée de compétences propres. Le but affiché est de permettre un rééquilibrage institutionnel et une plus grande efficacité de l'action publique locale. La mise en place est prévue pour décembre 2015.

²⁰ Les électeurs avaient le choix entre les articles 73 ou 74 de la Constitution.

4 La situation économique

4.1 Une économie fragile

Durant la période coloniale, l'économie est d'abord basée sur l'exploitation agricole. Les colons font état d'un fort potentiel de développement mais l'économie reste fragile et n'apporte pas de réelle croissance. La Guyane reste la région pauvre, voire «maudite», de l'ensemble colonial français en Amérique.

Aujourd'hui, l'activité économique s'est surtout développée sur la bande côtière dans laquelle se trouvent les villes les plus importantes (Cayenne, Kourou, Saint-Laurent-du-Maroni, Remire-Montjoly et Matoury). Elle tourne autour du bois, de la pêche, du Bâtiment et Travaux Publics (BTP), de l'or et de l'aérospatial.

Du pétrole a été découvert au large de la Guyane par les entreprises Total et Shell. Si cet or noir pourrait représenter un potentiel économique majeur, il provoque des espoirs et des questionnements pour l'emploi local (faut-il créer, ouvrir de nouvelles filières, lesquelles ? la population locale sera-t-elle embauchée par ces sociétés ? sur quels postes ?), des inquiétudes des pêcheurs et des écologistes. Cette activité est au stade de forage et d'études. Les premières gouttes d'huile d'or noir exploitables seraient attendues à partir de 2017, voire 2020

L'économie guyanaise reste fragile et se caractérise par un secteur agricole peu développé, une production peu diversifiée, une sous-industrialisation et une prépondérance du secteur tertiaire, notamment le secteur public.

Elle est composée de Très Petites Entreprises (TPE), contrairement aux autres régions de France et départements d'Outre-Mer (DOM). Ces dernières subissent directement les contraintes liées à l'éloignement et à l'isolement sur un marché fortement concurrentiel des pays voisins qui disposent de moins de contraintes et de normes. L'économie peine à trouver les voies de son développement et ne tire pas pleinement partie de son potentiel de développement : biodiversité, position géostratégique, point d'ancrage de la politique spatiale européenne, richesse minière et maritime...

Au premier regard, la société guyanaise porte les marques du modernisme de par ses espaces urbains et ses infrastructures. Elle est toutefois soumise à une situation économique fragile, une démographie explosive et à l'enclavement du territoire qui lui impose de fortes contraintes en termes d'aménagement du territoire, de construction de logements et de développement du trafic routier.

La Guyane reste ouverte aux mobilités de personnes et de marchandises. Le développement quoiqu'insuffisant, du réseau téléphonique, internet et télévisuel, permet une ouverture sur le monde. En parallèle, des liaisons aériennes quotidiennes, la relie aux Antilles françaises, au Brésil, au Surinam et à la Métropole.

La voie maritime permet également d'être en contact avec l'extérieur et d'assurer des échanges commerciaux dont le ravitaillement en biens de consommation, en produits pétroliers, industriels, etc.....

Les navigations sur les fleuves facilitent les circulations de personnes et de biens de consommation. Cependant certaines bravent les réglementations et facilitent l'entrée d'une immigration clandestine, de produits phytosanitaires, agricoles, denrées alimentaires et substances illicites....

4.2 Une enclave européenne

La Guyane est intégrée aux neuf régions ultrapériphériques²¹ (RUP) de l'Union européenne selon l'Article 349 du Traité sur le Fonctionnement de l'Union Européenne. Les régions ultrapériphériques sont des territoires éloignés de leur Etat membre, qui se caractérisent par des particularités géoéconomiques très spécifiques et la nécessité d'adapter des politiques communautaires à leurs réalités et à leurs contraintes permanentes.

Sur la période 2014-2020, la Guyane dispose de cinq programmes dont le but est : d'impulser un développement économique endogène, compétitif, spécialisé et

²¹ Le concept de Régions ultrapériphériques (RUP) est issu de la reconnaissance de handicaps permanents touchant certaines régions européennes et nuisant à leur développement économique : éloignement, insularité, faible superficie, relief et climat difficile et dépendance économique vis-à-vis d'un petit nombre de produits

durable²² et de promouvoir la cohésion sociale et territoriale par la réalisation d'infrastructures de base et d'équipements collectifs²³.

Tableau 2 Programme du Contrat de Plan Etat-Région (CPER)

Programme	FEDER-FSE	FEADER	PO FSE	PO IEJ	PO FEAMP	TOTAL
Montant €	392 480 000	112 000 000	83 900 000	5 997 295	En cours	5 994 295

5 Une approche démographique

La composition de la population guyanaise est très diversifiée et reflète les événements historiques qui s'y sont déroulés depuis le XVI^e siècle. «La population guyanaise, dans sa diversité, comment elle est gérée ? Comment elle est prise en compte ? Comment elle est valorisée ? On a plutôt tendance à la caricaturer, il suffit pour cela de se rendre sur n'importe quels sites internet qui concernent la Guyane que chaque groupe dit ethnique est plutôt stéréotypé²⁴».

5.1 Une population en constante augmentation

Les différentes tentatives coloniales de peuplement ayant échoué les effectifs démographiques sont très modestes au début du XX^{ème} siècle. En 1946, avec 28 506 habitants c'est sans conteste le territoire le moins densément peuplé de toute l'Amérique du Sud. Avec l'arrivée de différentes vagues d'immigration, la Guyane connaîtra une forte croissance démographique à partir des années 80. Le recensement de 1999 montrait que la population avait augmenté de 50 000 personnes, soit un taux de croissance de 4 % par an. Par ce taux elle présente la

²² Par le développement de la recherche et de l'innovation, l'aide aux filières d'avenir, l'accompagnement des Petites et Moyennes Entreprises (PME), la production de biens et de services nécessaires aux besoins locaux, l'exploitation et la valorisation des ressources naturelles et des savoir-faire locaux

²³ garantissant l'accès de tous à l'eau potable, à la collecte des déchets, aux soins, à l'éducation, à l'énergie, au numérique et à la mobilité durable, la mise en œuvre d'actions concourant au maintien et au renforcement du lien social, le renforcement de l'efficacité et des moyens d'intervention du service public d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle, le soutien au système éducatif par la prévention du décrochage et la facilitation aux études supérieures

²⁴ Isabelle Hidair, Enseignante Chercheuse Emission radiophonique Rot Kozé diffusé sur Guyane Première mai 2012

plus forte croissance démographique des régions françaises, suivie par la Corse (+1,7 % par an) et la Réunion (+1,5 % par an).

En 2011, la population était estimée à 236 250 habitants. Cette évolution est due à la combinaison et à l'influence réciproque de soldes naturels et migratoires positifs. C'est le département français dans lequel le taux de natalité est le plus élevé (plus de 31 ‰) et le taux de mortalité le plus faible (environ de 4,2 ‰). La structure de la population présente une pyramide des âges à la base très large. Plus de la moitié de la population se trouve dans la tranche des moins de 40 ans dans laquelle 50% a moins de 25 ans.

En 2003, l'indice de fécondité guyanais était 4 enfants par femme (dernier chiffre connu pour le département). De tous les pays d'Amérique (Nord, Sud et Centrale), le taux de fécondité le plus élevé se retrouve en Guyane, juste avant le Guatemala et le Honduras. Elle connaît une explosion démographique comparable à celle de certains pays en voie de développement. Selon les projections de l'INSEE, la population devra passer à 425 000 en 2030 et 600 000 selon une hypothèse haute, avec la conjonction de plusieurs facteurs notamment :

- **un fort taux de croissance naturelle** : La Guyane devient alors la région dans laquelle l'évolution de la population due au solde naturel est la plus forte, viennent ensuite la Réunion (+1,4 % par an) et la Guadeloupe (+1 % par an).
- **une immigration** importante dont le solde migratoire est de 1,3 % par an.

L'essentiel de la population est concentrée sur le littoral. Plus de la moitié des habitants réside dans l'île de Cayenne²⁵, avec plus d'un tiers dans Cayenne, la ville Capitale. La ville de Saint-Laurent du Maroni à l'Ouest constitue le deuxième pôle de peuplement, le troisième étant la ville de Kourou. La densité de la population est plutôt faible : 1,88 hab/km² (sauf à Cayenne qui atteint 2 725 hab/km²). Si l'on tient

²⁵ L'île de Cayenne comprend les communes de Cayenne, de Rémire-Montjoly et Matoury

compte du fait que la population se répartit essentiellement sur le littoral, soit sur seulement 10 % du territoire, la densité "effective" est proche de 19 habitants au km².

5.2 Une population très diversifiée

Les nombreux ouvrages, aussi bien scientifiques que profanes, relatent la Guyane par rapport au nombre de nationalités présentes. En 2005, l'Insee notait 139 nationalités différentes à côté des populations dites originelles. (Annexe 1)

«La France lorsqu'elle a colonisé la Guyane a toujours voulu en faire une colonie de peuplement, les expériences du XVII^{ème}, XVIII^{ème}, XIX^{ème} et XX^{ème} le montrent. Force est de constater aujourd'hui que l'une des richesses de la Guyane c'est sa diversité²⁶»

Dans une volonté d'invention du récit légitimant l'occupation du territoire, la ville de Cayenne a érigé une statue représentant les «trois grandes races fondatrices de la Guyane». Si le concept de race ne convient pas, il était largement utilisé à l'époque. L'idée exprimée est de témoigner d'une culture passée et présente, ancrée dans la mémoire collective pour rendre hommage aux peuples fondateurs de la société guyanaise. Cette statue représente l'homme blanc, l'homme noir et l'homme rouge (les indiens) selon les définitions de l'époque. Son objectif est de donner des racines idéalisées, faisant le lien historique entre les peuples et construire rétrospectivement une légitimation de la société et de son identité. C'est un choix politique qui propose la genèse d'un récit pluriel en s'affranchissant de la vision monolithique «des ancêtres gaulois».

Elle est diversement interprétée. Selon Gérard Collomb²⁷ le «monument affiche le symbole politique d'une Guyane pluriethnique, tout en validant une représentation hiérarchisée des cultures en présence, à travers des attributs vestimentaires qui sont aussi des marqueurs culturels faisant le départ entre «primitifs» et «civilisés». Pour

²⁶ Entretien avec Antoine Karam, Historien, le 16 mai 2012

²⁷ Revue Terrain 31 septembre 1998 - En Guyane : « ethnologie » ou « patrimoine » ? Gérard Collomb p. 145-158

d'autres, notamment, Chalifoux²⁸, cette statue s'analyse comme étant «la conscience pluraliste naissante».

Pour des jeunes interrogés²⁹ sur la symbolique des statues ils représentent «les infatigables», puisqu'elles ont les bras levés et portent un objet. «Signe de complémentarité et d'une résistance à toute épreuve» sans évoquer le caractère ethnique de la statue. L'essentiel retenu est plus le message délivré que le marqueur ethnique car ils parviennent néanmoins à s'identifier aux personnages pris isolément ou dans leur intégralité.

Illustration 3 Les trois races

<p>Les Amérindiens Il s'agit d'une population qui se répartit en six groupes : Arawaks, Palikurs, Galibis, Wayanas, Wayampis et Émérillons Ils sont considérés comme les descendants des plus anciens habitants de la Guyane</p>		<p>Les populations issues de l'esclavage On distingue les Créoles et les Noirs-Marrons ou Bushinengués</p>
<p>Les Métropolitains Ils désignent les descendants d'anciens colons ou de bagnards (les popotes). Ces groupes par leur faible nombre durant et après la colonisation ont eu peu de descendants qui se reconnaissent ou se revendiquent comme tels. Par extension, ils désignent aujourd'hui sous le vocable de « Métro ou Blancs», les originaires de la France ou de l'Europe.</p>	<p>Les Créoles Dans un premier temps, d'origine africaine, puis afro-américaine ou afro-européenne puis issus des mélanges des différentes vagues d'immigration. Ils parlent le créole guyanais et habitent généralement sur le littoral.</p>	<p>Les Noirs-Marrons ou Bushinengués Populations issues du marronage de la Guyane hollandaise, appelés «bushes negroes» (nègres des bois). Ils vivent surtout sur les rives du fleuve Maroni, de l'Oyapock, à Kourou et à Cayenne. Ils sont répartis en 4 groupes : Saramacas, Bonis ou Alukus, Ndjukas et Paramakas</p>

Les trois races

Au-delà de ce mythe fondateur, c'est la région française dans laquelle la présence d'immigrés et d'étrangers est la plus forte. Selon l'Insee, 30% de la population serait de nationalité étrangère (de manière régulière ou non).

²⁸ Chalifoux J-J., (1989), « Créolité transculturelle en Guyane », La créolité, la guyanité, Exposés – débats du CRESTIG, Cayenne, cité in Référence électronique Isabelle Hidair, « L'espace urbain cayennais : un champ de construction identitaire », L'Espace Politique [En ligne], 6 | 2008-3, mis en ligne le 03 avril 2009, consulté le 03 novembre 2012. URL : <http://espacepolitique.revues.org/1039> ; DOI : 10.4000/espacepolitique.1039

²⁹ Entretien avec des jeunes de la Mission Locale, janvier 2012

Carte 3 Diversité de la population

Pays hispaniques

Depuis le début des années 1990, on assiste à l'arrivée massive de ressortissants hispaniques. Il s'agit principalement de ressortissants en provenance de Colombie, Venezuela, Cuba, Pérou et de la République Dominicaine.

Surinam

Les Surinamais s'installent massivement au milieu des années 1980 lorsque leur pays est devenu le théâtre d'une violente guerre civile (1986-1992).

Guyana

Les Guyaniens sont arrivés surtout à partir de 1980, avec les difficultés économiques et de l'aggravation des tensions sociales dans leur pays. Mais les premières arrivées datent de 1953 avec des familles indo-pakistanaïses, dans le cadre de l'expérience de développement de la riziculture à Mana. Un autre mouvement migratoire débute en 1961, avec la PIDEG, une société américaine pour développer la pêche industrielle de la crevette.

Brésil

Les Brésiliens sont arrivés vers 1965. Ils ont fui les difficultés économiques de leur pays et ont pu travailler sur les nombreux grands chantiers notamment la construction du centre spatial guyanais

Proche Orient : Liban

Les premiers libanais (ou Syro-libanais) arrivent vers 1860. L'opposition et les massacres perpétrés contre les chrétiens vont les pousser à l'émigration. C'est surtout dans les années 1920, 1940 puis 1970 que d'autres Libanais se dirigeront vers la Guyane.

Afrique

L'immigration africaine provient surtout des pays de la francophonie. Période du bagne : des algériens (chaouch). Besoin de main-d'œuvre sur les exploitations : travailleurs africains de 1854 à 1859. Tirailleurs sénégalais pour compléter les forces de l'ordre, suite aux émeutes de 1928. Années 80-90 arrivée d'Africains suite à une mutation, une union matrimoniale ou un voyage de découverte.

Pays de la Caraïbe : Sainte-Lucie et Haïti

Les Saint-Luciens sont arrivés au début du 20^{ème} siècle chercher fortune sur les placers du début du siècle. Leur nombre augmenta à partir de 1951 à l'initiative de deux distilleries qui avaient organisé leur immigration puis cessa suite aux protestations de travailleurs guyanais.

L'immigration en provenance de Haïti se déroule en 2 phases : elle débute au cours des années 1960 pour fuir les troubles politiques, la répression du régime, la misère et le peu de perspectives d'avenir avec le régime dictatorial des Présidents Duvalier père et fils et la seconde au début des années 1990 dans le cadre du regroupement familial

Asie et Asie du sud-est

Les communautés asiatiques sont arrivées à partir de la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Elles sont originaires de la Chine continentale, de Taiwan, de Singapour, de Hongkong et du Vietnam. On trouve aussi une population venant d'Indonésie, notamment des Javanais ayant transité par le Surinam dans le cadre du programme Transmigrasi inauguré par le gouvernement colonial pour réduire la surpopulation de Java et fournir une main d'œuvre. A partir de 1977, sont arrivés les Hmongs (environ 2 000) réfugiés du Laos, essentiellement regroupés sur les communes de l'Est, Régina et Roura et Mana à l'Ouest.

Tableau 3 Panorama de la population immigrée

Pays d'origine	Rang	Nombre		Arrivée	Acquisition de la nationalité	Age de la population	Localisation
SURINAM	1	21600	32%	Années 80 avec la guerre civile	8 %	Population jeune avec autant d'hommes que de femmes	70% sont installés dans l'Ouest guyanais (Saint-Laurent, Mana, Apatou, Grand-Santi)
BRESIL	2	1 8 800	8%	17ème vague : 1965 (grands chantiers liés au spatial). Forte progression dans les années 90 et 2000	8%	Hommes plus nombreux que les femmes (52%)	Installation surtout sur l'île de Cayenne (34,5%), à Saint-Laurent (16,5%), Maripasoula (12,8%), Kourou (9,6%) et Saint-Georges (8,5%)
HAITI	3	15 900	4%	Début au milieu des années 70, Pic dans les années 80 (troubles politiques) Années 90 Politique de regroupement familial	15% (8% en 1999)	Femmes plus nombreuses (58%)	Installés en majorité sur l'île de Cayenne (77%)
GUYANA	4	3 450	5%	Arrivée dans les années 80 (difficultés économiques et tensions sociales au Guyana)	19%	Femmes plus nombreuses (53%)	Installés en majorité sur l'île de Cayenne (74%)
CHINE	5	1 280	2%	Immigration ancienne, seconde moitié du XIXe siècle. Pic d'arrivées dans les années 90	25,5%		Installés en majorité sur l'île de Cayenne (59% vivent à Cayenne)
SAINTE-LUCIE	6	825	1,2%	Immigration ancienne, les 3/4 se sont installés avant 1980	70%		
LAOS (Hmongs)	7	780	1,2%	500 à leur arrivée, à la fin des années 70	76%	80% vivent à Cacao ou Javouhey	

Source INSEE

1 Les tentatives de catégorisation de la société

Les chercheurs français sont confrontés au choix des termes à utiliser pour nommer les populations non-originelles. Au niveau de la recherche en France, selon Georges Felouzis «deux problèmes se posent aux chercheurs français investiguant ces sujets. Le premier tient à la linguistique et interroge les mots qu'il faudrait utiliser pour nommer les catégories de population avec la part d'arbitraire que cela suppose. Le second relève de la sphère politique ; il est lié à la dimension performative des catégories ethniques, c'est-à-dire au fait qu'en munissant les sociologues et statisticiens de catégories qui confèrent une *consistance sociologique* aux groupes ethniques et raciaux, on donnerait une *consistance sociale* voire politique à ces groupes³⁰». A l'instar des Etats-Unis et de l'Angleterre, les catégories ethniques n'ont pas d'existence juridique. Le modèle de la citoyenneté telle qu'il a été conçu est incompatible avec la catégorisation ethnique.

En Guyane, les catégories ethniques qui subsistent sont directement liées à la colonisation. En fonction des époques, l'Etat utilisera un vocable plutôt qu'un autre. Pour exemple, l'arrêté préfectoral de 1952 créé un «Service des populations primitives» en Guyane, puis celui de 1970 met en place «un Comité de coordination des actions en faveur des populations tribales dans le département de la Guyane». Présenter la composition de la population prend des tournures linguistiques variées.

On retrouve les vocables suivants : indigènes, populations tribales³¹, tribus³², primitives, groupes, races³³, ethnies, communautés, minorités, peuples³⁴.... Le concept de communautés ou d'ethnies est régulièrement utilisé aussi bien par les

³⁰ La vie des idées.fr L'identité 56p

³¹ Grenand P et Grenand F. (1982). Remarques sur «Les problèmes tribaux en Guyane Française», fiches pour le Ministre des Dom-Tom, à la demande du Préfet de Guyane, Orstom, Cayenne, 5p.

³² Larrouy, G., Marty, Y., Ruffié, J., 1964b, Etude hémotypologique des populations indiennes de Guyane française. I les groupes érythrocytaires. Bulletin et mémoires de la société d'anthropologie Paris de Paris XI, Série, Tome 7 Fascicule 1. 1965 pp107-117. Les auteurs distinguent 2 types de populations : les populations non indiennes et les tribus indiennes. Cité in Colloques du Groupement des Anthropologistes de Langue Française (GALF). Structure génétique et histoire biologique de trois populations amérindiennes de Guyane française.

³³ Cette population est formée d'éléments hétérogènes issus de divers croisements entre individus de races différentes cité in p2 par E Abonnenc dans «Aspects démographique de la Guyane française» Institut Pasteur de la Guyane et du Territoire de l'Inini. Orstom fonds documentaire n°42612 ex1 cote B

³⁴ Pour Alexis Tiouka, consultant en droit pour la FOAG dans «La question autochtone en Guyane française» : «La Guyane française compte six peuples autochtones dont les auto-dénominations sont : les Lokono, les Pahikweneh, les Teko, les Kali'na, les Wayampi et les Wayana »

scientifiques, que par les politiques et la population. Ces termes tentent de nommer la diversité des populations existantes (bushinengue, créoles, amérindiens...) ou se basent sur le pays d'origine des populations présentes (haïtiens, chinois, brésiliens, surinamais....).

Par ailleurs, la dénomination des populations participe à organiser leur hiérarchisation au regard de la société métropolitaine qui elle échappe à toute catégorisation. Les travaux de Gérard Collomb porte une analyse sur la société guyanaise à travers ses aspirations et l'organisation sociale qu'elle décrète. «L'histoire de la société guyanaise se confond pour une large part avec la formation de la société créole, sur la base d'une stratification qui reposait largement sur l'idéologie de l'assimilation, instaurant une hiérarchie des groupes selon leur plus ou moins grande distance avec le modèle. L'assimilation, porteuse d'une possible ascension sociale distinguait le groupe créole – par ailleurs démographiquement dominant – des autres composantes non-européennes de la société guyanaise, et fondait la prééminence créole dans la vie politique et sociale locale : Amérindiens et Noirs Marrons, «primitifs» au regard des catégories européennes reprises localement par le groupe créole, parce que réputés incapables de s'assimiler, représentaient un pôle négatif d'identification³⁵»

Peut-on et doit-on nommer les populations, au risque de conforter une vision «racialisée» de la société ou s'en abstenir restant dans l'illusion de l'inexistence des discriminations liées à la visibilité de l'origine réel ou supposé des individus ? Nommer, interpréter sont problématiques car les mots s'inscrivent dans un passé et renvoient à un présent qu'il faut saisir, sans tomber dans des simplifications, stéréotypes ou caricatures.

1.1 Les ethnies en question

La question de l'ethnicité suscite bien des passions tant le sujet est sensible. Compte tenu de l'histoire du territoire et de ses rapports avec le National, le terme ethnie a été utilisé pour désigner les populations de l'intérieur. Son utilisation reste sensible et fait l'objet de discussions passionnées et polémiques.

³⁵ Collomb G (1996), «La question amérindienne en Guyane : formation d'un espace politique», in *Anthropologie du politique*, Paris, Armand Colin, pp.41-66

Dans la langue française, le terme *ethnie* participe à l'hétéro-désignation de différents groupes : *ethnie* désigne «les autres», ou encore, comme selon Annamaria Rivera, «ce sont toujours les autres qui sont ethniques³⁶», dans un rapport de dominant/dominé.

Dans le domaine des vêtements, accessoires de mode, ameublement, décoration, industrie alimentaire et restauration, *ethnique* fonctionne comme synonyme d'*exotique*, de parfums du lointain...

Déjà chez les Grecs anciens, *éthos* désignait les peuples qui n'étaient pas organisés en *polis* : Aristote définit l'*ethnos* comme une population qui vit hors du système de la Cité. Ainsi, toujours selon Annamaria RIVERA cette acception est aristotélicienne et rappelle combien *ethnie*, dès l'origine, caractérise les autres par leur caractère déficitaire : «La *polis* était une cité-État, une communauté dotée de coutumes et de lois bien définies, alors que l'*ethnos* désignait une population aux institutions mal affirmées, une forme apolitique d'organisation sociale, antérieure et inférieure à la *polis*. Les *ethné* étaient en somme les sociétés autres, celles des Grecs pour ainsi dire «incivils» et celles des «Barbares», qui ne parlaient pas la langue grecque³⁷».

Le Dictionnaire de français Littré donne la définition suivante : «qui appartient au paganisme, dans le style des Pères de l'Église. Les nations ethniques».

A partir du mot grec *ethnikos*, le latin d'Église forme *ethnicus*, qui sert à désigner les nations et les superstitions païennes. Ce sont donc toujours «les autres» étrangers au système religieux qui se trouvent ainsi désignés.

Ethnie pour nommer les autres négativement, en tant qu'étrangers d'abord au système religieux puis politique aujourd'hui à la citoyenneté et au rapport à l'État.

Le détour historique nous renseigne sur l'émergence de ce concept et les présupposés raciaux qu'il transporte.

³⁶ RIVERA, A. (1999) : « Ethnie – Ethnicité », La Revue du MAUSS, Paris, La Découverte, n°13, 1er semestre, p. 43-60 cité in Krieg-Planque, A. «Le mot "ethnie" : nommer autrui. Origine et fonctionnement du terme "ethnie" dans l'univers discursif français», dans Cahiers de lexicologie. Revue internationale de lexicologie et de lexicographie, Paris, Editions Garnier, n° 87, 2005/2, pp. 141-161.

³⁷ Ibidem

Dans l'essai d'Arthur De Gobineau sur «L'inégalité des races humaines³⁸» paru en 1854, il emploie indifféremment, races, familles ethniques et espèces dont les définitions sont assez floues. Néanmoins, il établit une hiérarchie des peuples en expliquant leurs réussites ou échecs en fonction de leurs caractères ethniques.

Georges Vacher de Lapouge, sera le premier à utiliser le mot *ethnie* en 1896 dans son recueil «*Les Sélections sociales*³⁹». A partir du grec *ethnos*, il forme deux termes : «J'ai proposé *ethne* ou *ethnie*, vocables dont le premier est plus correct, le second plus facile à prononcer». Théoricien de la race et de la sélection, il va affiner sa description des groupes humains et sous «*Ethnie*» décrire les humains par la langue et la culture partagées.

Le grand promoteur du terme dans les années trente, sera toutefois, George Montandon⁴⁰. Ce médecin, versé dans l'anthropologie puis théoricien ethno-racial à travers de nombreux ouvrages et publications⁴¹, explique la centralité de la notion d'*ethnie* pour la description des groupes humains. Cette notion sera utilisée dans ses activités de militant antijuif et par le régime de Vichy. Il considère que ce concept est un hyperonyme de race. L'*ethnie* est «le groupement naturel défini par la totalité des caractères humains, à répartir en cinq rubriques : somatiques (c'est-à-dire raciaux proprement dits), linguistiques, religieux (important pour la définition de certaines ethnies, comme l'*ethnie juive*), culturels et mentaux⁴²»

Le concept *ethnie* remplacera progressivement la notion de «race⁴³» largement connotée, mais prend surtout son essor après la seconde guerre mondiale, pour affranchir les discours politiques et scientifiques de l'horreur du nazisme.

L'administration française, à partir du xx^e siècle, va procéder avec l'appui des ethnologues à un travail de catégorisation dans les colonies. Ces spécialistes vont produire des classifications pour cartographier les populations indigènes mais aussi

³⁸ De Gobineau J.A. Essai sur l'inégalité des races humaines. 1853-1855. Paris : Éditions Pierre Belfond, 1967, 878 p

³⁹ Vacher de Lapouge G. Les Sélections sociales, 1896, 307p

⁴⁰ A partir de 1941, George Montandon fait paraître le premier numéro d'une revue qui sera publiée régulièrement jusqu'en 1944, qu'il nomme L'Ethnie française, en référence au livre qu'il avait édité en 1935

⁴¹ Montandon G. à partir de 1933 : La race, les races. Mise au point d'ethnologie somatique, Paris, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 1933, 299 p. ; L'ologénèse culturelle. Traité d'ethnologie cyclo-culturelle et d'ergologie systématique, Paris, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 1934, 778 p; L'Ethnie française, Paris, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 1935, 240 p. ; Comment reconnaître et expliquer le Juif ? Portrait moral du Juif, Paris, Nouvelles Éditions Françaises, 1940, 94 p

⁴² Montandon, G. «Ce que signifie *ethnie française*», L'Ethnie française, n°1, mars 1941

⁴³ Le mot "race" ne figurera plus dans une soixantaine de textes législatifs. L'Assemblée nationale a adopté le 16 mai 2013 une proposition de loi du Front de gauche supprimant ce terme litigieux de la législation française.

les contrôler et les recenser. Les catégories ethniques vont figer les individus dans les réalités qu'elles décrivent, en les inscrivant dans une logique administrative d'identification.

En 1934, Léon-Gontran Damas est nommé par le Ministère de l'instruction en qualité d'ethnologue et de journaliste, avec pour mission d'étudier «l'hostilité des Marrons et des Amérindiens à toute pénétration étrangère⁴⁴»

La catégorisation des populations les hiérarchise en deux types de sociétés : la nation réservée aux sociétés occidentales dotées d'un grand projet historique et l'ethnie (ou la tribu) pour désigner les populations jugées inférieures. Ainsi le terme ethnie porte un regard ethnocentriste en conceptualisant les sociétés sur le modèle national.

Dans son ouvrage «Les ethnies», Roland Breton⁴⁵ considère que ce n'est qu'après le second conflit mondial que l'emploi du mot ethnie passe dans l'usage courant et s'impose d'abord dans les régions francophones où le fait ethnolinguistique pouvait poser problème.

En 1950, l'Unesco⁴⁶ publie dans la «Déclaration sur la race», rédigée par des sociologues et des anthropologues : «Les graves erreurs entraînées par l'emploi du mot "race" dans le langage courant rendent souhaitable qu'on renonce complètement à ce terme lorsqu'on l'applique à l'espèce humaine et qu'on adopte l'expression de «groupes ethniques».

Au sens de l'ethnologie, l'ethnie désigne un groupe humain caractérisé par une culture et une langue commune, formant un ensemble homogène se référant à une histoire et un territoire partagés. La tradition ethnologique a figé le groupe humain dans une entité stable, doté de caractéristiques propres et objectivables, rigide et réifiante. Toutefois la communauté scientifique est loin d'être unanime sur ce terme. En effet, l'appartenance ethnique ne peut être rapportée à un simple inventaire de traits caractérisés comme significatifs.

⁴⁴ Damas LG. (2003) Retour de Guyane. Collection Les cahiers de Gradhiva Éditions *jeanmichelplace*, Paris

⁴⁵ Breton R. Les ethnies, PUF; 2e éd. mise à jour (1 janvier 1992), 127 pages, collection *Que sais-je ?*

⁴⁶ Unesco, Déclaration sur la race, 18 juillet 1950, § 6. Cité par P.-A. TAGUIEFF (1992 : 228).

Les chercheurs étudiant la société guyanaise utilisent ce concept avec toutefois des nuances. Quand l'anthropologue Marie-Josée Jolivet mentionne que : «Les Créoles de Guyane se revendiquent aujourd'hui comme «ethnie», les anthropologues Pierre et Françoise Grenand indiquent : plutôt que d'ethnie créole, il vaut mieux parler de culture créole⁴⁷

Ce vocable est aussi utilisée pour dénombrer et identifier les différents groupes des populations amérindiennes et bushinengue : «Seules six ethnies sont encore présentes en Guyane⁴⁸ » ou lors de conflits entre individus. L'explication du différend est tout de suite interprétée en termes de conflit ethnique :

-« le développement du risque de conflit inter-ethnique (entre les orpailleurs noirs marrons et les amérindiens)⁴⁹

-«conflit ethnique entre Boni et Saramaka à Kourou⁵⁰»

La plupart des conflits dits ethniques sont la conséquence de problèmes sociaux mal qualifiés et mal résolus. Les conflits, avant d'être baptisés "ethniques", sont d'abord et restent essentiellement "sociaux".

Compte tenu du passé colonial de la Guyane, de la manipulation des discours scientifiques et politiques, le terme ethnie dans son utilisation, garde sa vision dépréciative du groupe humain qu'il désigne.

1.2 La communauté

Le terme communauté est aussi largement utilisé et qualifie les différents groupes composant la société : communauté chinoise, brésilienne, amérindienne.....

«Les communautés amérindiennes de Guyane ont une conception holistique du monde vivant et inanimé, alliée à une relation semi-nomade à un espace vécu, perçu et représenté comme un acteur social⁵¹».

⁴⁷Grenand P. et Grenand F. (1983). Povos indígenas no Brasil : 3, Amapá/Norte do Pará, *cedi, São Paulo*, 269p

⁴⁸ Langues en Guyane. Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques n°3 avril 2004

⁴⁹ La situation des Peuples autochtones de Guyane française sur le Haut Maroni (2007) Rapport pour le Haut Commissariat aux Droits de l'Homme. Alexis Tiouka. <http://www.gitpa.org/People%20GITPA%20500/GITPA500-2TEXTEREF2007maroni.pdf>

⁵⁰ Guyane Première Radio : Journal et Emission Kaz Magazine du samedi 20 avril 2013

Une communauté chinoise s'est constituée en Guyane et en Martinique. Le film diffusé en 2009, «Des Chinois en Guyane et en Martinique» expliquait les vagues migratoires distinctes : la première autour des années 1860, la deuxième entre 1920 et 1970 et la troisième de 1980 à nos jours.

Selon Mécène Fortuné⁵², «Sur quelque deux cent mille habitants recensés en Guyane, on compte environ quarante mille haïtiens. Ils constituent la plus forte communauté étrangère suivie des brésiliens⁵³ »

Les origines de la conceptualisation de la communauté en sociologie sont généralement attribuées à Ferdinand Tönnies, philosophe et sociologue allemand. Il propose une description dichotomique du lien social formulée par l'opposition entre *Gemeinschaft* et *Gesellschaft*, couramment traduits par «communauté» et «société». Sa thèse propose que le passage à l'ère industrielle va altérer les liens communautaires basés sur le sang, l'affection, le respect mutuel, l'acceptation de la tradition et de valeurs morales communes au sein d'unités pas trop étendues (famille, village, petite cité....). Ces liens s'estomperont progressivement au profit de liens plus impersonnels et superficiels, basés sur la rationalité utilitaire, l'intérêt individuel, le profit et le calcul égoïste.

Dans la communauté, l'être humain est «chez soi». Celle-ci protège, préserve et respecte les individus. Elle tient compte de leurs besoins affectifs. Les membres d'une communauté font partie d'un tout jusqu'à se confondre avec ce tout (la famille, le village....).

Par contre, la société se concrétise par un contrat établi au vu d'intérêts communs. L'activité sociale s'appuie sur la volonté rationnelle. Tönnies associe la société à l'activité économique. Le commerce est le contraire de l'art qui domine dans la communauté.

Ce concept illustre un ensemble social jugé comme idéal sur les aspects positifs de la vie communautaire tels que l'authenticité des relations, la solidarité du groupe, sa cohésion, sa stabilité, sa simplicité, sa pérennité et la sécurité qu'elle accorde à ses membres ont été amplifiés. Ainsi, suite à la dissolution des structures

51 Représentation politique et évolution territoriale des communautés amérindiennes en Guyane française. Stanislas Ayangma. Revue en ligne de géographe politique et de géographie. <http://espacepolitique.revue.org/index1116.html>

⁵² Directeur de Radio Mosaïques et Conseiller régional

⁵³ Perspectives Les haïtiens en Guyane : une population au travail. lundi 5 décembre 2005

communautaires d'antan, la société moderne est composée d'individus qui perdent leurs valeurs devenant ainsi anonymes, séparés, seuls, privés du soutien et de la culture des groupes primaires.

Ferdinand Tönnies est le théoricien de la rupture qui caractérise la société allemande à la fin du 19^{ème} siècle. Pour lui, la modernité économique et sociale est essentiellement caractérisée par l'avènement de l'individu autonome.

Talcott Parsons⁵⁴, considère que les catégories de Tönnies sont descriptives plutôt qu'analytiques et constituent ainsi des types idéaux de relations concrètes. Pour lui, la communauté est un aspect de toute collectivité ou structure sociale.

Le concept de communauté a évolué à travers les époques et sous des éclairages divers. Ainsi, la communauté est une entité dépendante et subalterne dans un système global, avec un statut minoritaire ou minorisé. Le critère peut être géographique, culturel, religieux, linguistique... selon la pertinence des clivages sociaux et politiques, dans un contexte donné. Elle n'existe que dans des rapports d'altérité entre les acteurs, en fonction de leurs histoires et leurs aspirations.

La vitalité d'une communauté exige par ses membres reconnaissance et légitimation, qui permet sa capacité d'action et d'existence. Toute communauté implique donc un système d'autorité qui a la parole, qui la peut «représenter» dans ses aspirations.

Dans la tradition de l'école de Chicago, la «communauté» est couramment utilisée car l'identité collective, l'appartenance à un groupe social ou l'attachement à des cultures spécifiques constituent des fondements du lien social.

Contrairement à la France, son usage est surtout limité à la géographie. La communauté est surtout perçue dans une vision traditionnelle et circonscrite aux sociétés paysannes dans une identité figée. Le silence des études françaises contraste bruyamment avec l'abondante littérature anglo-saxonne à ce sujet. En effet, toute référence à la communauté renvoie inévitablement au communautarisme désignant sur un mode accusatoire, l'enfermement, le repli identitaire, voire le sectarisme. Cette hantise du communautarisme fonde sa légitimité sur l'héritage des

⁵⁴ Parsons T (1960) Structure and Process in Modern Society, Illinois, The Free Press of Glencoe Chapitre 8, The Principal Structures of Community p. 250. Les italiques sont dans l'original, cité in Cherry Schrecker Qu'est ce que la communauté ? Réflexion sur le concept et son usage.

lumières de la Révolution française et sur une conception de la culture qui selon Michel Wieviorka⁵⁵, nous renvoie à une dichotomie simpliste «qui voudrait que nous n'ayons le choix qu'entre la République une et indivisible et le choc des communautés».

En Amérique latine, le terme de communauté est largement utilisé et accepté. Il fait partie du langage courant, mais aussi du langage politique et académique. Leur existence prend son origine dans un contexte où l'ordonnement de la société est le fruit de constructions intellectuelles et idéologiques menées par des acteurs intervenant à des niveaux variés pour la légitimer (Eglise, scientifiques, politiques...) mais dans un rapport subalterne. Elle renvoie «à un entre soi social et spatial, la communauté peut être synonyme de voisinage ou de quartier (en particulier populaire) ou de grandes villes⁵⁶».

Dans la prise en considération des catégories ethniques «la communauté peut désigner le village, le groupe indien localisé dès lors qu'on y attache un qualificatif ethnique (au Mexique et en Colombie), ou un groupe de populations réunies par des caractéristiques phénotypiques, sociales, résidentielles ou culturelles communes⁵⁷».

En France, comme il n'existe qu'un seul peuple, il ne peut exister des ethnies ou des communautés. Nous sommes confrontés à l'existence et à la présentation de groupes humains plus larges que les familles. Ces derniers étant fondés sur le partage réel ou supposé de comportements, de représentations et une reconnaissance de soi par les autres.

L'apport des sciences sociales révèle les croyances persistantes des images figées et idéalisées dans la description des communautés. Elles sont caractérisées comme traditionnelles et possédant que des caractéristiques positives. Ces dernières vont s'étioler au fur et à mesure de l'accès aux attributs de la modernité dans la possession de biens (télévision, internet, smartphones, automobiles...), du

⁵⁵ Wieviorka M. (2001) La différence. Paris: Les Éditions Balland, 2001, 201 pp. Collection : Voix et regards

⁵⁶ Vidal D. «Concevoir la communauté. L'efficacité d'une catégorie sociospatiale au Brésil MONNET J. (dir.), cité in Espace, temps et pouvoir dans le Nouveau Monde, Paris, Anthropos, 1996, p. 371-404

⁵⁷ Gouëset V. Hoffmann O. Communauté. Un concept qui semble poser problème à la géographie française. Raymonde Séchet et Vincent Veschambre. Penser et faire la géographie sociale, Presses Universitaires de Rennes, pp.263-275, 2006.

changement d'habitat (habitat fermé, propriété privée...) et fréquentation des lieux de consommation et de culture (centres commerciaux, cinémas, théâtres...).

Les travaux d'Alwyn Rees⁵⁸, en est l'illustration dans son étude au Pays de Galles. Ils portent sur une communauté de 500 habitants composée de trois petits hameaux et de fermes éparpillées. La délimitation s'effectue sur une base territoriale, pour établir les traits généraux à appliquer à la société dans sa globalité. Il regrette les changements opérés dans le passage du mode de vie traditionnel et de l'intégration sociale dans la société urbaine. Ce passage entraîne le déclin des valeurs et l'augmentation de maux sociétaux la délinquance, la criminalité... Ces changements se répercutent également sur la vie sociale et culturelle, qui désormais n'est plus centrée sur la localité mais se mondialise avec pour résultats une perte de sens de la vie.

Les relations communautaires sont considérées comme chaleureuses et intimes. Elles se distinguent de la froideur et l'anonymat des relations sociales au sein de la société globale qui transporte la crainte d'une montée de l'individualisme et la dissolution des valeurs. Les anciens modes d'organisation qualifiés de solidaires sont idéalisés avec la croyance que les valeurs qu'ils portaient s'éparpillent et sont en perte de vitesse.

D'autres courants s'attachent plus à l'individu et démontrent qu'il appartient à une ou des communautés dans des va-et-vient réguliers entre plusieurs niveaux de territorialité (local, national, international), entre auto et hétéro-définition, entre assignation et adhésion identitaire. Dans son quotidien, «chaque acteur appartient à plus d'une structure et a plus d'un rôle à jouer, plus d'une identité à gérer⁵⁹»

L'affiliation à une communauté met en lumière des différences culturelles. La connaissance et reconnaissance de ces dernières devraient ainsi permettre de mieux prendre en compte la manière dont les personnes s'en réclament, en tant que sujets singuliers, d'une identité particulière, voire bien souvent - et ce n'est pas un paradoxe - de plusieurs identités à la fois. Car nous ne sommes pas tous faits d'un seul tenant, et comme le remarque Amy Gutman, «tout le monde n'est pas aussi multiculturel que

⁵⁸ Rees A, (1951) *Life in a Welsh Countryside*, Cardiff, University of Wales Press

⁵⁹ Bieschenk T et De Sardan O, (1988) *Les pouvoirs au village. Le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*, Paris, Karthala

Rushdie, mais les identités de la plupart des personnes, et pas seulement des élites ou des intellectuels occidentaux, sont mises en forme par plus qu'une culture singulière. Ce ne sont pas seulement les sociétés, mais les personnes qui sont multiculturelles⁶⁰»

La communauté n'est pas une catégorie donnée, qu'il suffirait juste de dépeindre et trouver des explications univoques. Elle se transforme en prison et menace, lorsque l'affiliation est unique et univoque. L'efficacité du concept repose sur la mise en évidence de traits saillants de la situation observée.

1.3 L'impasse

Il existe dans la Constitution, le principe interdisant de traiter des données personnelles faisant apparaître les orientations politiques, religieuses, syndicales, sexuelles, l'état de santé ou les origines ethniques et raciales. La loi informatique et libertés de 1978, modifiée en 2004 à la lumière du droit européen, énonce ce principe qui est toutefois assorti d'une série de dérogations légales. L'institution qui réalise l'étude doit prendre en compte la finalité de l'étude, le consentement individuel, l'anonymat des données. Depuis peu, des enquêtes de l'INSEE ou de l'INED peuvent comparer la situation des "enfants d'immigrés espagnols", "descendants de migrants asiatiques", "filles de père algérien et de mère française", etc., avec celle du reste de la population.

Le Conseil constitutionnel interdit toutefois tout «référentiel ethno-racial» c'est-à-dire de constituer une liste fermée de catégories sur le modèle du recensement américain ou britannique. Il admet néanmoins qu'on puisse interroger les intéressés sur leur «ressenti d'appartenance». On peut demander aux victimes de discrimination si elles l'imputent à leur couleur de peau (comme le fait l'enquête TeO, «Trajectoires et origines», conduite en 2008-2009 par l'INED et l'INSEE).

Toutes ces précautions sont prises pour éviter les dérives de désignation des populations avec une fixation statique de caractéristiques spatiales, physiques, linguistiques... pour lesquelles la recherche des origines serait essentielle pour expliquer les faits sociaux et l'organisation de la société.

⁶⁰ Amy Gutman, A., (1993) «The Challenge of Multiculturalism, in Political Ethics », *Philosophy and Public Affairs*, vol. 22, no 3, p. 171-206

Le consensus est difficile à trouver et ces catégories sont sujettes à des contestations ou portent des connotations négatives qui ramènent aux temps de la colonisation ou essentiellement aux pays d'origine. La question pernicieuse reste posée inéluctablement : "C'est un quoi ? Il est d'où ?" L'obsession étant de repérer l'origine ethnique de l'intéressé. Ainsi, on observe dans la société guyanaise :

-une catégorisation des métiers, où l'on assigne certains métiers à certains groupes ; comme si la division du travail se faisait indéniablement en fonction de son origine et pas selon la formation et les compétences,

Selon Mécène Fortuné, «le secteur le plus convoité actuellement par la communauté haïtienne, c'est le bâtiment. Car dans toutes les constructions, on trouve 60 à 70% d'haïtiens⁶¹».

La prostitution des migrantes brésiliennes est un des emplois les plus fréquemment cités pour parler de leur place sur le marché du travail⁶²

-une disqualification ethno-linguistique où les modalités d'accueil et de réponse à la demande de l'utilisateur s'organisent en fonction du marqueur identitaire réel ou supposé qui lui est attribué

Dans certains services publics, (Préfecture, Mairie, CGSS (Caisse Générale de Sécurité Sociale) pour l'attribution de documents officiels, (passeport, carte de séjour, CMU (Couverture Médicale Universelle), l'inscription à l'école, l'obtention de bourses....., des agents s'octroient certain pouvoir. Il se manifeste par un manque de considération de l'utilisateur dans la manière de s'adresser à lui, de lui parler, de le regarder ou pas.

Quelques propos illustrent les ressentis :

Je suis allée à Cayenne pour régler des papiers pour ma maman qui a toujours vécu à Grand-Santi. Malgré la convocation, la dame ne me regarde même pas, elle me dit «c'est pas prêt», Je lui dis que je viens depuis Apatou avec une

⁶¹ Mécène Fortuné, Directeur de Radio Mosaiques, Conseiller régional, cité in Alter Presse Réseau Alternatif Haïtien d'Information – Perspectives-Les haïtiens en Guyane : une population au travail - lundi 5 décembre 2005

⁶² Thèse de doctorat en sociologie Dorothee Serges, Insertions économiques des migrantes brésiliennes en Guyane française, 2011 Paris 3

convocation, comment faire ? Elle me dit qu'elle ne sait pas et appelle déjà la personne suivante. On te traite mal, comme un chien.... E. Femme 36 ans

Je suis allée dans un entretien d'embauche. Tout de suite les dames parlent de ma coiffure et disent que les tresses ne restent pas longtemps avec leurs cheveux..... et puis me disent quelques mots en sranan tango, (rires) parce qu'elles ont travaillé à Maripasoula. C'estpas bien, c'est pas parce que je viens du fleuve que je ne parle pas le français.... A. Femme, 23 ans

Les tensions sont exacerbées sur les questions ethniques car elles touchent à l'identité dans un contexte où les mémoires du colonialisme, de l'impérialisme ne sont pas apaisées et renvoient inéluctablement des images d'infériorisation et de domination. Elles se cristallisent ensuite dans les rapports sociaux. Les personnes subissent avec condescendance, curiosité, naïveté ou violence, le rappel de leur origine (réelle ou supposée), qui finit par les réduire à cette identité immuable de surcroît déficiente encore plus crédible quand elle est théorisée par la science et reprise par les médias ou les hommes politiques.

-un favoritisme administratif, où le népotisme fait penser que pour tout poste, un membre de sa famille ou de ses amis, est toujours plus qualifié, donc prioritaire face à tout autre candidat. L'observation de l'organigramme du personnel de certaines collectivités territoriales témoigne de fort lien de familiarité ou d'amitié entre les élus et les personnes recrutées.

«En juin 2012, des administrateurs du CTG (Comité de Tourisme de Guyane) dénonçaient l'incompétence des agents recrutés selon eux par clientélisme : les membres «signataires» «déploraient que le niveau général des compétences du personnel du CTG ne soit pas en adéquation avec les missions confiées à cet établissement et ne permette pas d'atteindre les résultats escomptés » . Et ils vont bien plus loin, regrettant que «nombre de personnels aient été recrutés par clientélisme et non pour leurs compétences⁶³»

La dernière affaire qui provoque l'émoi de la population est la décision de la Région d'octroyer une subvention de 300.000 € pour la création d'un cabinet dentaire

⁶³ France Guyane 22 juin 2013

à Cayenne. La bénéficiaire de cette subvention est la fille du 7^{ème} Vice-président de Région⁶⁴.

Certains élus exploitent le pluralisme culturel à des fins de clientélisme électoral⁶⁵. Les pouvoirs publics en tirent ouvertement avantage, dans la mesure où la manipulation ethnique est devenue un fonds de commerce. Les élections sont marquées par des phrases assassines entre les candidats qui dénoncent les pratiques consistant à ramener des denrées alimentaires et/ou de l'alcool pour les populations des sites isolés, s'assurant ainsi de leurs voix.

Ces situations ne sont pas spécifiques à la Guyane, mais sont plus visibles compte tenu de la faiblesse de la population, de la vitalité des réseaux relationnels et de la proximité des relations entre élus et citoyens.

2 Des revendications identitaires

A la pression grandissante sur les questions d'intégration des immigrés ou de différents groupes en présence, les institutionnels, les scientifiques, les médias, au cours de débats publics ou de conférences, sont convoqués. Les réponses apportées appellent à la nostalgie d'un modèle d'avant, des comparaisons avec d'autres modèles ou la recherche de solutions innovantes.

2.1 Les prémices d'une identité guyanaise

L'identité guyanaise fut l'objet du colloque organisé le 21 avril 1995, intitulé «L'identité guyanaise en question. Les dynamiques interculturelles en Guyane française», au cours duquel, élus politiques et chercheurs, tentent de la définir. La question identitaire est sensible. Elle soulève les positions à combattre pour éviter la prééminence d'un groupe sur un autre.

Pour les chercheurs, «La société guyanaise présente une réalité multiforme à la cohésion sociale fragile⁶⁶»

⁶⁴ France Guyane des 05, 06, 16, 17 et 18 avril 2013

⁶⁵ France Guyane du 07 décembre 2012

⁶⁶ Launey M. (1999), «Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? » in C. Clairis, D. Costaouec, JB. Coyos, coord., Langues et cultures régionales de France, L'Harmattan, 141-159.

Cette «marqueterie humaine» ne va toutefois pas vers un métissage généralisé, elle est «sous la triple influence de la variété, de la ségrégation et des conflits» permettant de délimiter des espaces communautaires «castés», «cloisonnés» ou «isolés⁶⁷»

La classe politique et les chercheurs reconnaissent la composition plurielle de la population qui se noie toutefois dans le paysage national français pour lequel la seule distinction est d'abord juridique.

La société a besoin de se nommer, d'exister et se distinguer du National. Cette volonté de «guyanité» servait à raccrocher à un territoire des populations qui partagent un pan de l'histoire, des valeurs, un destin commun, qui s'y investissent au-delà de leur ascendance. Elle semble difficile à acquérir ou cimenter les populations sur le territoire local ; même avec une présence prolongée, la grande tendance est de nommer les personnes par rapport à leur pays de naissance ou celui de leur ascendance.

La société guyanaise est décrite essentiellement par sa composition multiculturelle. Les hommes et femmes politiques nous éclairent sur la vision qu'ils ont de cette dernière. Ils expriment, leurs craintes, espoirs et désirs de construire ensemble.

Antoine KARAM, Président de la Région Guyane

«J'ai la hantise d'une sorte de balkanisation spatiale et culturelle de notre pays. Trop d'exemples atroces dans tous les coins du monde illustrent douloureusement les dangers d'une telle balkanisation»

«Notre identité guyanaise doit transcender nos particularismes ethniques, culturels...»

«Les techniques agricoles, la langue créole, l'art culinaire, le carnaval d'aujourd'hui, autant d'espaces de culture, autant de modes d'expression – et j'en passe – qui témoignent d'un processus peut-être souterrain mais néanmoins

⁶⁷ Lezy E. (2000), Guyane, Guyanes, Une géographie «sauvage» de l'Orénoque à l'Amazone, Belin, Paris.

dynamique, actif, d'échanges, de mélanges des traditions et coutumes, disons en un mot des cultures en présence et en relation sur le sol guyanais»

Christiane Taubira–Delannon, Député de Guyane et Député au Parlement Européen

«La Guyanité relève d'un autre registre. [...]. La guyanité est un fait. Un fait physiquement porté et attesté par l'existence même des Guyanais. Quant à le définir dans ses dynamiques, ses remous et ses secrets, c'est une autre affaire »

«La société guyanaise est une société trapèze. Comme au cirque, tout y est vertical»

«Les clivages urbain / rural au regard d'un aménagement du territoire qui relève davantage d'une logique d'apartheid que de rencontre»

Léon Bertrand, Député de Guyane

«La Guyane a toujours été une terre pluriculturelle, dans la mesure où l'on applique ce terme à un pays où plusieurs cultures évoluent dans un lieu géographique donné. Déjà avant la colonisation plusieurs groupes d'Amérindiens s'y trouvaient venant d'endroits différents et ne parlant pas la même langue»

«Mais pour parvenir à une société pluriculturelle, il y a un pas à franchir : il faut qu'il y ait rencontre, dans le sens le plus large du terme»

«A cette époque (de la période de l'or à partir du XX^e siècle) l'on parlait pas de société pluriculturelle : elle existait au quotidien et l'on ne ressentait pas la nécessité de s'interroger sur son existence et sur son devenir. Les nouveaux arrivants s'intégraient naturellement dans ce processus au sein duquel chacun avait sa place. C'est ainsi que s'est constituée la société guyanaise».

Leurs craintes, s'inspirent de situations internationales (apartheid, balkanisation). Elles renvoient aux inquiétudes que ne se développent au niveau local, des clivages, aboutissant à une stratification de la population assise sur du racisme, de la domination et du rejet.

La question de l'identité guyanaise ou «guyanité», fait son apparition au même titre que les autres substrats qui se définissent en «té» (américanité, créolité, antillanité, indianité....). Elle se pose de manière accrue, dans une société qui se cherche et qui cherche à s'ancrer dans le territoire avec sa propre histoire et ses propres valeurs.

Elle a toutefois du mal à se dire et à se définir mais se porte, s'affiche sur soi. Les individus arborent des signes qui revendiquent leur identité : carte de la Guyane en médaille, piercing ou boucles d'oreilles, même marqués dans leur chair avec les tatouages, ou sur leur biens (voiture, claustras de barrière, pseudonyme des réseaux sociaux...). C'est également vers une mémoire autour de l'esclavage, de son abolition que tente de se créer un consensus entre les différents groupes présents.

Aujourd'hui, c'est à travers la notion du «vivre ensemble» que s'appréhende la conception dans la société. Cette notion pourtant pas nouvelle est de plus en plus formulée et relayée dans les discours politiques.

Le maire sortant de Mana a conduit un cinquième mandat placé sous la bannière du "vivre ensemble".

«Le vivre ensemble» s'affiche dans une construction permanente aux contacts et à la reconnaissance des groupes en présence. Il comprend la tolérance, l'ouverture, l'acceptation, le respect de l'autre, dans un dialogue permanent, une culture citoyenne et des règles qui régissent la société.

2.2 Les stratégies identitaires et de valorisation de soi

En contexte interculturel, «la culture dominante» entretient des rapports asymétriques avec la ou les minorités en présence, dont la culture est dite «dominée». L'image de soi des individus appartenant à la minorité, est mise en question parce que la société d'accueil lui attribue un certain nombre de caractères, le plus souvent négatifs ou dépréciatifs. Il recourt ainsi à des stratégies identitaires pour rétablir le sentiment de valeur du soi⁶⁸».

⁶⁸ Camilleri et al. 1990 cité in Amin Azzam, «L'intégration des jeunes Français issus de l'immigration. Le cas des jeunes issus de l'immigration arabo-musulmane et turque : Maghreb, Moyen-Orient et Turquie», *Connexions* 1/2005 (n° 83), p.131-147

Le sujet ne reste pas passif, il dispose d'une marge de manœuvre et de la capacité de faire des choix. Il est capable d'agir sur la propre définition de soi et de développer des stratégies identitaires. Pour Hanna Malewska-Peyre⁶⁹, la notion de stratégie identitaire désigne des «mécanismes de défense», des «séquences de comportements» destinés à faire face «à la souffrance» engendrée par le constat d'une image de soi dévalorisée. Les stratégies identitaires mises en place «ont pour fonction de maintenir intact, ou d'augmenter, le degré de valorisation de soi». Le but est de «rétablir ses repères». La valorisation de soi «implique le besoin de se valoriser ou de se revaloriser aux yeux d'autrui, de se faire reconnaître ou aimer par lui».

2.21 Le cheminement vers une mémoire collective

L'histoire de l'esclavage a été dissimulée du roman national et révèle les paradoxes et ambiguïtés de la société globale, provoquant occultation, mise à distance et récriminations à son égard. Cette histoire refait surface dans le débat public, surtout pour critiquer et/ou rejeter des décisions de l'Etat. La reconnaissance et visibilité du partage d'une mémoire collective se traduit par l'adoption de supports juridiques, la mise en place de manifestations à des dates reconnues dans l'histoire et l'édification de monuments dans l'espace public.

Deux lois reconnaissent le rôle de grande puissance coloniale et de grande puissance esclavagiste de l'Etat. Ainsi, la loi n° 83-550 du 30 juin 1983 relative à la commémoration de l'abolition de l'esclavage et son décret d'application n°83-1003 du 23 novembre 1983, fixent les dates pour la commémoration annuelle de l'esclavage, dans les territoires d'outre mer. Le 10 juin, est la date retenue qui correspond à l'arrivée du décret d'abolition en Guyane. Cette date est désormais fériée en Guyane.

La loi de 1983 sera modifiée par la loi n° 2001-434 du 21 mai 2001, dite loi Taubira. Elle établit la reconnaissance de la traite négrière transatlantique comme crime contre l'humanité et son enseignement dans les programmes d'histoire officiels. Le recours à la loi⁷⁰ pour reconnaître l'abomination de ce fait qualifié de «crime contre l'humanité» est la manifestation ouverte de l'omerta d'une partie de

⁶⁹ Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (p. 111-141). Paris, France : Presses universitaires de France.

⁷⁰ Loi n° 2001-434 tendant «à la reconnaissance de la traite de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité»

l'histoire nationale et de l'omission volontaire réservée à des territoires et à des populations issues de cette histoire. Depuis quelques années, diverses manifestations sont organisées dans différents lieux marquant l'appropriation de ce fait historique.

Le 10 juin 2008, lors de la commémoration du 160^{ème} anniversaire de l'abolition de l'esclavage, la statue «Les Marrons de la liberté⁷¹» a été érigée dans la commune de Rémire-Montjoly. Elle fut inaugurée par le Président de Région⁷², dans une volonté de soutenir le devoir de mémoire.

Cette statue représente un couple de résistants à l'esclavage. La femme porte une tenue d'abattis⁷³ lâchant un oiseau : symbole de paix et de liberté. L'homme a les bras levés brisant les chaînes, signe de victoire. Les faces de son socle comportent différents types de graphies :

- des symboles l'art tembé⁷⁴ évoquant la liberté
 - des signes zoomorphes et anthropomorphes des cultures amérindiennes,
- Leurs présences illustrent le partage d'une mémoire collective des communautés présentes au temps de l'esclavage.

⁷¹ Statue conçue par Lobie Cognac, Artiste, Peintre, Sculpteur qui vit et travaille en Guyane.

⁷² Antoine Karam

⁷³ Tenue d'abattis est celle qui est utilisée pour travailler sur son exploitation agricole

⁷⁴ L'art tembé est l'art traditionnel des Noirs Marrons. Il présente motifs géométriques qui conduit vers une symbolique abstraite où chaque figure géométrique fait appel à un sentiment, un fait ou une chose.

Illustration 4 Les marrons de la liberté



Toujours dans cette volonté de partager une mémoire collective, en 2011, la Maire de Cayenne⁷⁵ a inauguré en présence d'associations et d'élèves, une sculpture⁷⁶ dédiée aux victimes de l'esclavage et de la traite négrière. Elle représente une paire de fers d'esclave brisés, sur la place Marchoux. Elle est située à l'angle du boulevard Jubelin et Victor Schoelcher. Le site choisi est symbolique car : «Le monument se trouve face à la mer, ce qui laisse penser aux négriers et à l'histoire de l'esclavage» précise la Maire.

Illustration 5 Les fers brisés



⁷⁵ Marie-Laure Phinéra-Hort

⁷⁶ Cette sculpture a été réalisée par le Créateur Jean-Luc Plé

En novembre 2013, la ville de Saint-Laurent du Maroni, a inauguré une stèle commémorative pour les sociétés marronnes des Amériques en présence des élus, des Capitaines⁷⁷ et de la population au village de la Charbonnière. Cette stèle symbolise la liberté et la reconnaissance des ces sociétés. Cette inauguration était intégrée au colloque⁷⁸ interdisciplinaire intitulé «*Marronnages et de leurs productions sociales, culturelles dans les Guyanes et le bassin caribéen du XVIIème au XXème siècle: bilans et perspectives de recherche : Mémoires, patrimoines, identités et histoire*».

Ce colloque a donné lieu à l'exploration du marronnage dans les colonies esclavagistes des Amériques et des Caraïbes en abordant l'histoire des sociétés issues du marronnage, les dynamiques interculturelles qui se sont produites, les difficultés d'intégration que connaissent ces sociétés, la politique des Etats à leur égard et les stratégies qu'elles mettent en place en vue d'une intégration possible. Le but était de restaurer une mémoire et une histoire parfois manipulées, instrumentalisées, tronquées dont l'insertion dans le milieu universitaire français reste timide. Il répondait aussi à la nécessaire transmission de l'histoire de ces groupes, à la contribution de la vulgarisation des recherches scientifiques effectuées, à son partage et son intégration à l'histoire de la Guyane et de la France. La diffusion du savoir s'affiche dans une perspective de construction d'une citoyenneté partagée.

Illustration 6 La stèle des sociétés marronnes



Nicole ARMOUDON 2015

⁷⁷ Le capitaine renvoie au statut colonial donné par l'administration française dès le XVIIème siècle aux chefs noirs-marrons. Il devient leur interlocuteur et relais auprès des populations concernées

⁷⁸ Colloque organisé par L'APFOM (Association des Populations des Fleuves Oyapock-Maroni) avec le concours du groupe de recherche AIHP-GEODE (Archéologie industrielle, histoire et Patrimoine/ Géographie-Développement Environnement de la Caraïbe) de l'Université des Antilles et de la Guyane, du CIRESC (Centre international de la recherche sur les esclavages), du CPMHE (Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage), de l'APHGG (Association des professeurs d'histoire-géographie de la Guyane).

Au-delà de ces actes, les populations s'organisent pour marquer leur singularité à travers l'autochtonie qui détermine l'appartenance à un groupe bien spécifique.

2.22 La voie de l'autochtonie

Les populations amérindiennes et Bushinengué⁷⁹ ont organisé leurs revendications qui portent sur l'affiliation à la catégorie de populations autochtones. Toutefois cette revendication est surtout portée par les associations amérindiennes (FOAG.....). Les peuples autochtones ou peuples indigènes, sont «les descendants de ceux qui habitaient dans un pays ou une région géographique à l'époque où des groupes de populations de cultures ou d'origines ethniques différentes y sont arrivés et sont devenus par la suite prédominants, par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens⁸⁰».

L'autochtonie est un concept récent du droit international dont l'origine se trouve dans le Rapport COBO⁸¹. La convention⁸² 169 de l'OIT (Organisation Internationale du Travail) substitue la notion de peuple indigène à celle de peuple autochtone. José Martinez Cobo, propose la définition suivante : «Par communautés, populations et nations autochtones, il faut entendre celles qui liées par une continuité historique avec les sociétés antérieures à l'invasion et avec les sociétés précoloniales qui se sont développées sur leurs territoires, s'estiment distinctes des autres segments de la société qui dominent à présent sur leurs territoires ou parties de ces territoires. Elles constituent maintenant des segments non dominants de la société et elles sont déterminées à préserver, développer et transmettre aux futures générations leurs territoires ancestraux et leur identité ethnique, qui constituent la base de la continuité de leur existence en tant que peuples, conformément à leurs propres modèles culturels, à leurs institutions sociales et à leurs systèmes juridiques».

⁷⁹ Seuls les Amérindiens remplissent l'ensemble des conditions. R. et S. Price rappellent en effet « qu'aucun des peuples marrons n'est originaire de la Guyane. Tous viennent du Suriname, mais chaque groupe est arrivé à un moment historique donné, dans des circonstances particulières, héritant ainsi de statuts et de problèmes spécifiques. », *op. cit.* p. 7.

⁸⁰ Fiche d'information No.9 (Rev.1), Les droits des peuples autochtones. Haut Commissaire aux droits de l'homme.

⁸¹ J.R. Martinez Cobo, « Etude du problème de la discrimination à l'encontre des populations autochtones, » E/CN.4/Sub.2/1986/7/Add.4. Référence citée par N. Rouland, S. Pierré-Caps, J. Poumarède. Droit des minorités et des peuples autochtones, précité, p. 398

⁸² Adoptée en 1989 et entrée en vigueur en septembre 1991. *Bulletin officiel du Bureau International du Travail*, vol. L22/série A/n° 2, Genève, 1989

Elle se base sur trois critères fondamentaux qui sont :

- **La continuité historique** de caractéristiques telles que :
 - l'occupation des terres ancestrales ou d'au moins une partie de ces terres ; l'ascendance commune avec les premiers occupants de ces terres ;
 - la culture en général ou sous certaines de ses manifestations ;
 - la langue ;
 - l'implantation dans certaines parties du pays ou dans certaines régions du monde

- **l'auto-identification** en tant qu'autochtone ;

- **l'appartenance à un groupe** autochtone, revendiquée à la fois par l'individu et le groupe auquel il appartient.

Dans les sphères politiques, une reconnaissance explicite des particularismes émerge à travers le document d'orientation de la Commission mixte département/région. Il appelle les peuples autochtones à participer à une «identité guyanaise multiculturelle», aux côtés des autres communautés de base, créoles et noirs-marrons, et à «une communauté de destin » «intégrant les différents groupes ethniques».

Au niveau national, le rapport des Nations Unies appelle en 2010, le Gouvernement français à ratifier la convention 169 de l'OIT. Cette convention est le seul instrument juridique international qui leur reconnaît des droits collectifs à la terre et à l'autodétermination. A ce jour, l'Etat est resté sourd à cet appel.

Au niveau local, ces revendications vont provoquer suspicions au sein de la société et de la classe politique. En 1984, la Députée Christiane Taubira-Delanon fait part de ses inquiétudes quand elle «interpelle les *sociologues, ethnologues, anthropologues [...] venus faire germer le tribalisme*, l'accusation visant tout particulièrement l'appui que les chercheurs apportent au mouvement amérindien⁸³».

En effet, une revendication décriée soulève scepticisme, déni ou rejet.

⁸³ Mon peuple Quonvwé", in Identité et politique. De la Caraïbe et de l'Europe multiculturelles, Paris, Ed Economica, p. 139

Le déni s'opère quand on ne reconnaît pas d'existence ni de place à quelqu'un qui estime y avoir droit. A titre d'exemple cela se traduit par prendre des décisions politiques, économiques et sociales sans consulter les différentes parties. Cette situation alimente selon les cas, le sentiment d'être invisible, transparent, de ne pas compter, de ne pas être considéré.... Le rejet conteste la définition identitaire proposée jusqu'à vouloir démontrer que l'identité revendiquée ne traduit pas ce que les membres en montrent. Une des revendications longtemps occultée est la prise en compte de leur statut de peuple premier qui a occupé la Guyane.

Selon Edmond Marc⁸⁴, la reconnaissance identitaire se décline en une série de «besoins identitaires» dont le premier est le «besoin d'existence». Il se traduit par la nécessité de recevoir des marques de reconnaissance de la part des autres. Ce besoin d'existence se prolonge dans un «besoin de valorisation», car l'image que l'on souhaite se voir renvoyer est une image positive. Selon la théorie de la face formalisée par Erving Goffman⁸⁵ : «chaque individu tient à présenter de lui-même une image positive, socialement valorisée qui est censée le représenter et qu'il entend voir acceptée, respectée et entérinée par les autres». Ainsi, leur reconnaissance et visibilité passent par des supports juridiques, la mise en place de manifestations et de monuments dans l'espace public. «Au-delà de ce travail de visibilisation des langues et de l'histoire, les Amérindiens au sein de leur organisation unitaire ont réalisé un travail symbolique qui a permis en 20 ans de diffuser de nouvelles représentations de certains aspects de leur «coutume» qui sont autant de vecteurs d'identification positive⁸⁶»

- Support législatif

La création par la loi n°2007-224 du 21 février 2007 du Conseil consultatif des populations amérindiennes et bushinengue, constitue une étape politique importante. Il est conçu comme un outil d'aide à la décision, chargé d'éclairer les collectivités départementale et régionale sur «tout projet ou proposition de délibération emportant des conséquences sur l'environnement, le cadre de vie et les activités culturelles des populations amérindiennes et bushinenge⁸⁷». Ces compétences ne sont que consultatives et limitées à quelques domaines, mais touchent à des enjeux

⁸⁴ Marc E. 2005. Psychologie de l'identité. Soi et le groupe, Paris, Dunod. 264p

⁸⁵ Goffman, E (1967) [Trad fr. 1974], Les Rites d'interaction, Editions de Minuit, Collection Le sens commun, 240p

⁸⁶ Stéphanie Guyon, (2010) Thèse de Doctorat en sciences politiques Amérindiens et Noirs-marrons en Guyane Française. Les conditions sociales de retournement du stigmate. Université Paris I

⁸⁷ Art. L. 7124-14- amendement présenté par M. Cointat le 26 avril 2011

écologiques et humains majeurs. Reste aux membres de s'organiser pour faire entendre leurs voix auprès des instances de pouvoir.

- Journées commémoratives

Ainsi, les 9 et 10 décembre 2011, les Premières Journées des Peuples Autochtones de Guyane ont été célébrées. Selon le Président du Conseil Régional⁸⁸: «ces premières journées s'inscrivent également dans une stratégie régionale de cohésion sociale, basée notamment sur une réelle valorisation de toutes les communautés de la Guyane, dans la mesure où elles ont vocation à œuvrer pour une réelle reconnaissance des cultures, des traditions, et des savoir-faire amérindiens, ce dont nous ne pouvons que nous réjouir»

Le Président et les Associations présentes ont pris acte que ces journées doivent être institutionnalisées. Elles doivent contribuer à la reconnaissance de tous les Amérindiens de Guyane (Téko, Wayampi, Wayana, Kali'na, Emerillon, Palikur...) pour s'approprier leur «guyanité». Ils doivent s'affirmer aux yeux de tous comme étant des Guyanais à part entière. Dans son discours, il a rappelé «nous sommes tous des Guyanais».

- Monument

En 2012, dans le cadre des deuxièmes Journées des Peuples autochtones organisées par la Région, un monument de grande envergure a été érigé dans la commune de Matoury, considérée comme la porte d'entrée du territoire. Ce totem, symbolise les premiers habitants de Guyane en représentant un chamane, une femme et un bébé. Le chamane est un personnage emblématique. La femme pilier de la construction familiale, tient un bébé lové dans ses bras, incarnation de l'espoir et le souhait de voir grandir les générations futures.

Ce monument a deux visées :

- marquer de manière physique la présence des premiers habitants de Guyane dans l'espace urbain
- rassembler l'ensemble des Amérindiens du département

⁸⁸ Rodolphe Alexandre

Il a été réalisé en ébène verte et repose sur un socle hexagonal. Il comporte six chemins formant les six rayons d'un cercle représentant les communautés amérindiennes de Guyane identifiées par des motifs propres à leur culture. Le socle évoque des scènes de vie des communautés concernées sous forme d'une mosaïque de carrelage.

Sur chaque face, on retrouve le nom d'une communauté ainsi qu'un motif comme marqueur identitaire de celle-ci. La tortue pour les Wayanas, le ventre du lézard pour les Kali'nas, la carapace de tortue pour les Lokonos, la peau de jaguar pour les Palikurs, la perdrix pour les Tékos et l'arrête de poisson pour les Wayampis

Illustration 7 Le Chamane



Source ; Site Région Guyane - <httphttps://www.cr-guyane.fr/journees-des-peuples-autochtones-2>

Les revendications s'expriment aussi au niveau linguistique pour la reconnaissance, l'enseignement et l'utilisation dans l'espace public des langues régionales.

SYNTHESE

LOCALISATION : La Guyane se situe sur le continent sud-américain, bordée par l'océan Atlantique au nord, le Suriname à l'ouest et le Brésil au sud et à l'est. Elle se situe à 7 500 km de Paris.

CHEF-LIEU : Cayenne **SUPERFICIE** : 83 846 km² **POPULATION** : 236 250 habitants

L'essentiel de la population se concentre sur le littoral et le long des grands fleuves frontaliers alors que l'intérieur du territoire est peu peuplé et enclavé. Elle est fort diversifiée issue de populations autochtones et différentes vagues d'immigration

LANGUE : le français qui côtoie les différentes langues autochtones et de l'immigration

TOPOGRAPHIE/CLIMAT : La bande littorale est de faible altitude, occupée par des savanes, des forêts et en bord de mer de la mangrove. Vers l'intérieur, le relief en plateaux provoque la formation de sauts et de rapides. À l'exception de la bande littorale, le pays est recouvert d'une épaisse forêt. Le plateau est traversé par de larges fleuves rythmant le littoral. Sa situation près de l'équateur lui confère un climat équatorial humide: deux saisons sèches alternant avec deux saisons des pluies.

ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES : L'activité économique en Guyane s'est développée sur le littoral où l'on trouve les villes les plus importantes. Elle se structure aujourd'hui autour des secteurs traditionnels encore présents (agriculture, pêche, ...), couplés à une importante activité tertiaire notamment une activité de recherche et de développement de technologies de pointe. Les enjeux de développement économique de la Guyane s'articulent aujourd'hui autour du développement et de la structuration de plusieurs filières majeures, notamment la valorisation de la biodiversité, l'émergence de la filière bois-énergie, le secteur minier (secteur aurifère et exploitation pétrolière off-shore).

STATUT POLITICO-ADMINISTRATIF : La Guyane superpose 2 collectivités majeures (Région et Département) sur un même périmètre géographique. La mise en place d'une assemblée unique est prévue pour 2015.

Le paradoxe de la société guyanaise, se vit à travers la société française présentée comme homogène, alors que c'est une société plurielle, qu'on ne peut, ou qu'on se sait définir, comme si les relations entre les différents groupes étaient harmonieuses, spontanées et formaient ou devraient former un tout. La diversité de cette société est à la fois rejetée (les attitudes de rejet, de mépris et de violences qui puisent leur explication, voire leur légitimation dans des clivages ethniques..), chantée et valorisée....

Les termes : Société post-coloniale, assimilée, créole, diverse, métisse, mosaïque, plurielle, interculturelle, multiculturelle, sont régulièrement utilisés pour qualifier la situation locale. Soit ils rappellent une situation politique ou l'idée teintée d'ambiguïtés de reconnaître les différents groupes vivant sur le territoire et particulièrement les populations originelles. Tous ces concepts ont porté un autre regard sur la société elle – même, les rapports que les individus entretiennent avec leur environnement, leur Histoire, les autres cultures et leur rapport au monde. Ils ont un impact sur les revendications identitaires et les politiques éducatives qui seront mises en place

DEUXIEME PARTIE : LA MISE EN PLACE DE L'ECOLE

CHAPITRE I L'EVOLUTION DU SYSTEME SCOLAIRE

1 La construction de l'appareil scolaire

1.1 Le premier degré

Les premières écoles s'organisent à la fin du 17^{ème} siècle. Elles sont organisées par les congrégations religieuses principalement pour les enfants de la population blanche. L'école, pour la population noire a été mise en place sous la Monarchie de Juillet, par la congrégation de Cluny à partir de 1832, «une salle d'asile recueille les plus jeunes pour les alphabétiser sommairement et leur enseigner le catéchisme⁸⁹»

A partir de 1845, la Loi Mackau prévoit la scolarisation et la formation professionnelle des Noirs. Toutefois, jusqu'en 1848 les mesures seront partielles et leur application aléatoire, révélant de fortes résistances à son application. Les tenants du pouvoir contribuent à freiner la fréquentation scolaire. La stratégie de tenir les sujets dans l'ignorance est ainsi adoptée par le pouvoir en place de façon à éviter des revendications fondées sur le droit et la déclaration des droits de l'homme en vigueur.

Après l'abolition de l'esclavage en 1848, le décret du 26 juillet 1848, organise l'instruction publique qui instaure l'obligation et la gratuité scolaire pour tout enfant âgé de 6 à 10 ans. Dans les quatre années qui suivent, des écoles sont créées dans plusieurs localités du littoral. En 1852, la Guyane scolarise près 1 200 élèves répartis dans une douzaine d'établissements, notamment à Cayenne, Mana, Sinnamary, Kourou, Rémire, Montsinéry et Roura. Celles-ci ont pour mission d'alphabétiser et d'évangéliser les enfants d'esclaves ou d'affranchis. La répartition géographique des élèves se caractérise alors par un fort déséquilibre entre Cayenne qui regroupe à elle

⁸⁹ Farraudière Yvette, op.cit.

seule près de 70 % de la population scolaire de la Colonie. Durant la période coloniale et post-coloniale, la politique scolaire va révéler les ambiguïtés dans la volonté de la mettre en œuvre. Elle va ensuite cristalliser les oppositions politiques entre radicaux et autonomistes, notamment pour la laïcisation des établissements scolaires.

A partir de la départementalisation, l'école sera la locomotive du processus d'accélération du développement économique et de la transformation des mentalités individuelles et collectives. Elle va transmettre les valeurs d'un autre système de civilisation. Les créoles y adhèrent et à cette époque ce choix répond au mieux à la réalisation d'une stratégie : il renforce l'efficacité de l'action de toute une communauté engendrée par l'esclavage, pour exister, s'affirmer et conquérir sa dignité. Elle va créer une élite rurale autour des valeurs de francité. Le seul fait de s'exprimer en français leur confère déjà du prestige, par rapport aux autres populations.

Les créoles vivent en majorité sur le littoral. En adhérant à l'école et à ses valeurs ils ont le privilège d'obtenir des diplômes. Ils vont ensuite rechercher une profession stable à Cayenne avec un mépris pour la terre et toutes les activités qui s'y rapportent. Pour l'époque, travailler la terre est une activité qui rappelle l'esclavage et ses dures conditions de travail. Même si elles n'ont pas été vécues par ces générations, le souvenir reste présent dans les consciences et dans les discours. La prose d'Ernest Renan⁹⁰, est aussi vivace dans les mémoires. Pour ce dernier «La nature a fait une race d'ouvrier, c'est la race chinoise (...) une race de travailleur de la terre, c'est le nègre (...) une race de maîtres et de soldats, c'est la race européenne».

A partir de 1949, sur le littoral Ouest, des élèves seront accueillis dans des «Homes», internats administrés par des catholiques. En 1966, on compte cinq homes confessionnels accueillant essentiellement des enfants kali'na.

L'éducation n'étant pas mixte, deux homes situés à Mana et Iracoubo sont réservés aux garçons. Les trois autres situés à Mana, Sinnamary et Saint-Laurent-du-Maroni scolarisent des filles.

⁹⁰ Renan E. 1871, Réforme intellectuelle et morale, Callmann Lévy

En 1968 le home de Montjoly est créé. Celui-ci accueille des enfants Kali'na (originaires d'Aouara, de Bellevue et d'Organabo) et Aluku du Maroni. En 1969, deux nouveaux homes ouvrent leurs portes : un sur le littoral à Saint-Georges-de-l'Oyapock, et l'autre dans l'ouest à Maripasoula. Ces internats religieux vont commencer à fermer définitivement leurs portes au début des années 1970.

L'école dans ses débuts, a d'abord existé que sur le littoral. Elle est conçue et perçue comme un instrument privilégié de promotion sociale, avec un enseignement exclusivement en français. Ses partisans ont beaucoup misé sur un semblant de consensus francophone, d'autant plus facile à obtenir que l'usage des langues régionales se maintenait dans le domaine de l'oralité et d'un choix commandé par le rejet de la société antérieure. Les parents se donnent pour devoir d'éviter à leurs enfants ce qu'ils ont eux-mêmes connu, et consentent parfois à de lourds sacrifices pour leur offrir les chances qu'ils n'ont pas eues. La prolongation des études est largement suggérée dans les propos de parents appelant leur enfant à aller «le plus loin possible», ou «aussi loin qu'il pourra». Ces propos véhiculent l'espoir de «s'en sortir» avec une ambition de promotion sociale.

La coupure artificielle entre la Guyane du littoral et celle de l'Inini créée par le décret du 6 juin 1930 engendre une rupture dans l'application des mesures scolaires. Elles ne seront pas applicables sur l'intégralité du territoire. L'existence de ce clivage, met un coup de frein à la continuité territoriale et génère une inégalité entre les populations du littoral et celle de l'intérieur. Les Amérindiens et des Bushinengués sont exclus du système scolaire, l'intérieur est totalement dépourvu d'écoles.

Ces populations qui ont acquis un statut spécifique vont obtenir la citoyenneté française et l'accès à la scolarisation à partir des années 70 avec la réforme du découpage communal de l'Inini. Ils feront alors partie intégrante du schéma administratif français. Le maintien pendant plus de 40 ans de cette coupure artificielle a contribué à renforcer une forme de réduction mentale de l'espace géographique du territoire dans les consciences. Cette exclusion a largement contribué à leur stigmatisation.

Tableau 4 Dispositif scolaire du 1er degré de l'enseignement public sur le Maroni⁹¹

	Communes* ou villages du Maroni disposant d'une école	Principale origine ethnique des élèves	Année d'ouverture
Bas et Moyen Maroni (Populations bushinengue)	Maïman	Aluku	1992
	Apatou	Aluku	1975
	Apaguy	Ndyuka	1994
	Grand Santi*	Ndyuka	1978
	Monfina	Ndyuka	?
	Loca	Aluku	1990 ou 1991
	Papaïchton*	Aluku	1968
Haut Maroni (Populations amérindiennes)	Maripasoula*	Aluku	1968
	Elahé	Emérillons/Wayana	1985
	Kayodé	Emérillons/Wayana	1991
	Twenké-Taluhen	Wayana	1974 + 1992
	Antécume-Pata	Wayana	1986
Pilima	Wayana	1996	

Source : Laurent Puren

La construction d'écoles publiques dans l'intérieur de la Guyane commence réellement vers la fin des années 1960, en prolongeant l'œuvre éducative initiée par les missionnaires. La première école à Apatou a été créée en 1975. Dans un premier temps, elle a été dirigée par une religieuse de la communauté des missionnaires franciscaines de Marie puis ensuite par un instituteur laïc.

La forte démographie a un impact immédiat sur les constructions d'établissements scolaires. On compte aujourd'hui 165 écoles du 1^{er} degré (dont 8 privées sous contrat) réparties sur l'ensemble du territoire. Malgré les efforts consentis par les Collectivités, il reste encore des enfants qui ne sont pas scolarisés.

Certaines pratiques municipales (exigence de justificatifs d'identité et de domicile au nom d'un des parents directs ou de factures à des familles qui n'ont accès ni à l'eau ni à l'électricité et qui vivent en habitat auto construit) et l'insuffisance de capacités d'accueil dans les établissements entravent l'inscription d'enfants en

⁹¹ Puren L. Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane Française depuis le XX^{ème} siècle.

maternelle et primaire. Les chiffres de l'Insee, publiés dans la revue Antiane n°7, en 2008, faisaient apparaître une reprise inquiétante de l'augmentation de la non-scolarisation : 2888 enfants de 6 à 16 ans et 3300 de 3 à 5 ans non scolarisés pour la rentrée scolaire 2008-2009.

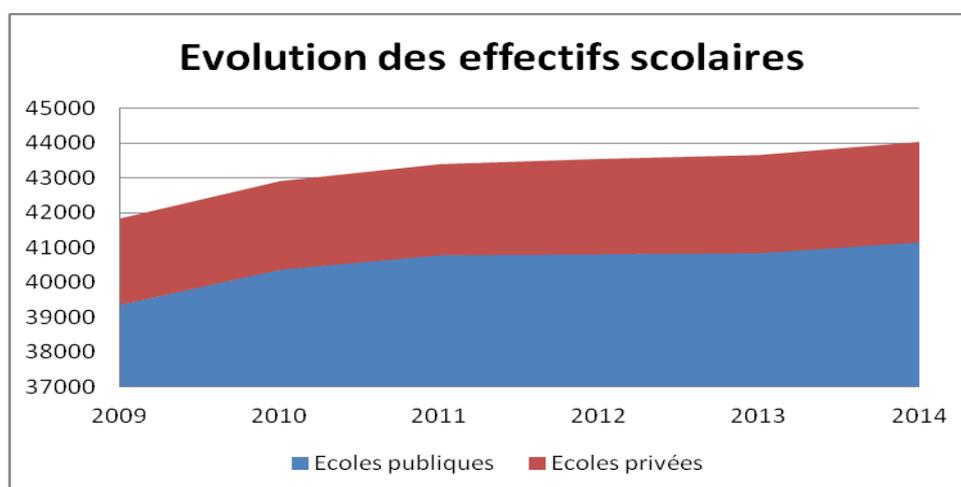
La population scolaire connaît une augmentation de ses effectifs qui se voit à tous les niveaux et chaque année. De 2009 à 2014, les effectifs augmentent de plus de 3000 élèves dans le 1^{er} degré, avec une remarquable augmentation dans les établissements privés.

Tableau 5 Evolution des effectifs scolaires du 1^{er} degré

1er DEGRE	Ecoles publiques			Ecoles privées			Total général
	Effectifs	Valeur	%	Effectifs	Valeur	%	Effectifs
2009	39 363			2 486			41 849
2010	40 371	1 008	2,6	2 550	64	2,5	42 921
2011	40 790	419	1,03	2 618	68	2,6	43 408
2012	40 813	23	0,1	2 743	12 5	4,8	43 556
2013	40 847	34	1,7	2 824	81	3,00	43 671
2014	41 159	312	0,8	2 888	64	2,3	44 047

Source : Rectorat de la Guyane - SSA

Graphique 1 L'évolution des effectifs scolaires du 1^{er} degré



1.2 Le second degré

1.21 Les collèges

Le premier collège situé à Cayenne date de 1888 (aujourd'hui collège Nonnon). Jusqu'en 1970, la Guyane disposait de cinq établissements dont un privé sous contrat. Ils sont situés sur le littoral essentiellement dans les grandes villes : Cayenne, Kourou et Saint-Laurent du Maroni. La collectivité départementale qui dispose de la compétence pour le financement de la construction d'établissements et du matériel inhérent à leur fonctionnement va accélérer leur construction à partir des années 80 pour faire face à l'augmentation des effectifs scolaires.

Aujourd'hui on compte trente-et-un collèges (dont quatre privés sous contrats) répartis dans quinze des vingt-deux communes du territoire.

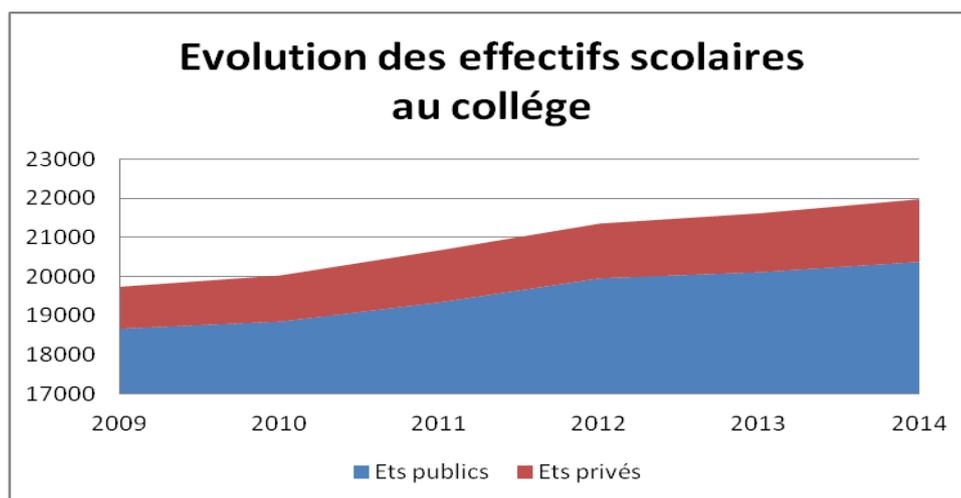
Pour la rentrée 2015-2016, deux collèges doivent ouvrir leurs portes : un situé à Kourou au quartier Savane et l'autre à Apatou à l'entrée du bourg, permettant ainsi l'amélioration des conditions d'accueil et d'apprentissage des élèves.

Tableau 6 Evolution des effectifs scolaires au collège

2nd DEGRE	Collèges publics			Collèges privés			Total général
	Effectifs	Valeur	%	Effectifs	Valeur	%	Effectifs
2009	18 678			1 065			19 743
2010	18 857	179	1	1 173	108	1,1	20 030
2011	19 347	490	1,02	1 324	151	1,1	20 671
2012	19 957	610	3,15	1 393	69	5,21	21 350
2013	20 113	156	0,78	1 498	105	7,54	21 611
2014	20 376	263	1,31	1 591	93	6,21	21 967

Source : Rectorat de la Guyane – SSA

Graphique 2 Evolution des effectifs scolaires au collège



De 2009 à 2014, les effectifs augmentent de plus de 2000 élèves avec un accroissement dans les établissements privés sur les trois dernières années.

1.22 Les lycées

Le premier lycée est dénommé «Félix Eboué» en hommage à l'homme politique guyanais. Il a été inauguré en 1944. Devant l'augmentation du nombre d'élèves entrant au lycée, en 1979, il sera transféré sur la rocade de Baduel dans un établissement plus grand situé à la périphérie de la ville.

Dans les années 70, le territoire ne comptait que cinq lycées sur le littoral (dont un privé) répartis sur Cayenne, Kourou et Saint-Laurent du Maroni. Actuellement on en compte quatorze (dont un privé) répartis essentiellement sur le littoral. La Collectivité régionale prévoit pour 2018, la construction de deux lycées (Saint-Laurent du Maroni et Macouria).

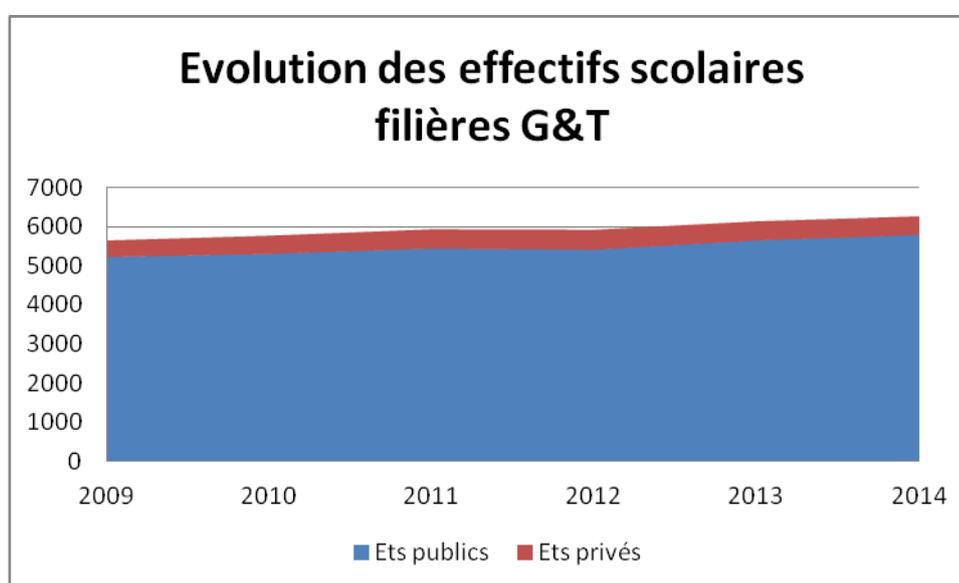
Aucune commune de l'intérieur n'étant dotée de lycées la poursuite des études impose des déplacements sur les communes limitrophes posant le problème de capacité d'accueil dans ces établissements, d'inscription dans les filières souhaités, du transport et de l'hébergement des élèves.

Tableau 7 Evolution des effectifs scolaires dans les lycées publics

2nd DEGRE	Lycées publics				
	Générales et Techno	Prof	Total	Valeur	%
2009	5 217	4 405	9 622		
2010	5 300	4 872	10 172	550	1,06
2011	5 442	5 440	10 882	710	1,07
2012	5 407	5 306	10 713	-169	-1,55
2013	5 649	5 397	11 046	333	3,11
2014	5 790	5 558	11 348	302	2,73

Source : Rectorat de la Guyane - SSA

Graphique 3 Evolution des effectifs des filières générales et technologiques



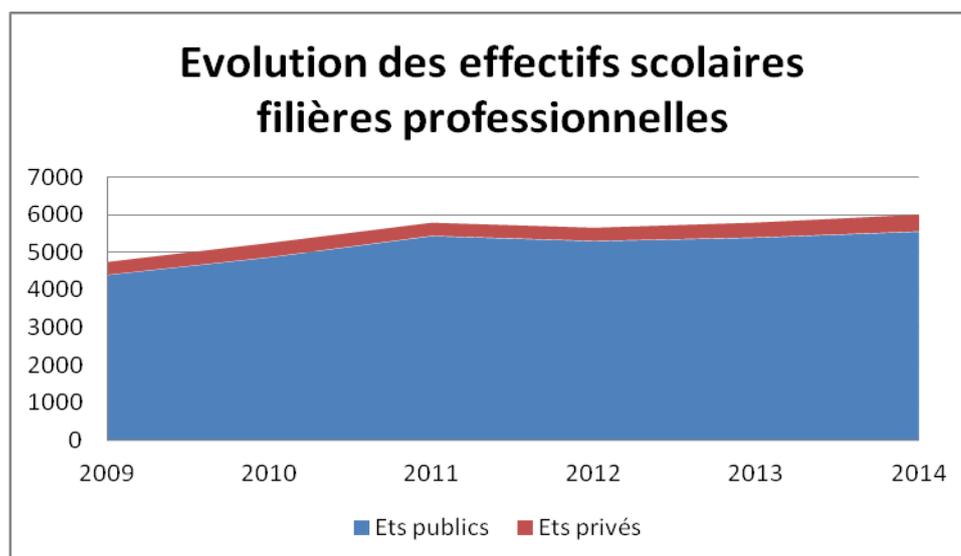
Entre 2009 et 2014, les effectifs augmentent continuellement. Sur la période de référence, les établissements ont accueilli plus de 600 élèves supplémentaires.

Tableau 8 Evolution des effectifs scolaires dans les lycées privés

2nd DEGRE	Lycées privés				
	Générales et Techno	Prof	Total	Valeur	%
2009	432	340	772		
2010	473	376	849	77	1,10
2011	498	344	842	-7	-0,90
2012	520	354	874	32	3,80
2013	496	391	887	13	1,49
2014	485	439	924	37	4,17

Source : Rectorat de la Guyane – SSA

Graphique 4 Evolution des effectifs scolaires des filières professionnelles



Entre 2009 et 2014, les effectifs augmentent continuellement. Sur la période de référence, les orientations sont plus nombreuses dans les établissements professionnels qui ont accueilli plus de 1000 élèves supplémentaires.

Sur ces cinq dernières années, les effectifs augmentent aussi bien dans le premier degré que dans le second avec une croissance dans les établissements privés. Selon Agnès Van Zanten «les parents sont hantés par le déclassement, parfois dépassés par des adolescents difficiles, le privé rassure. Ils estiment que leurs enfants, mieux suivis, auront plus de chances d'accéder à des études supérieures⁹²».

Différents travaux dont ceux de Robert Ballion⁹³, Antoine Prost⁹⁴, Jean-Paul Caille⁹⁵, Bruno Poucet⁹⁶ et Pierre Perrier⁹⁷ montrent qu'il y a une évolution des attitudes vis-à-vis de l'enseignement privé. La question religieuse devient de moins en moins le facteur déterminant. Ainsi, les critères idéologiques autour de la religion s'avèrent «extrêmement minoritaires». Le choix repose plutôt sur des questions de

⁹²Van Zanten A cité in Enseignement : l'école libre rafle la mise... grâce à la sélection. En savoir plus sur <http://www.capital.fr/enquetes/dossiers/public-privé-qui-est-le-meilleur-701035/enseignement-l-ecole-libre-rafle-la-mise-grace-a-la-selection#ZyQoMtoR2QHJk2dg>.99

⁹³ Ballion, R. (1982). Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles. Paris : Stock.

⁹⁴ Prost, A. (1982). Les écoles libres changent de fonctions. In Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France (p. 413-447). Paris : Labat.

⁹⁵ Caille, J.-P. (2004). Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. Éducation et formations, 69, 49-62.

⁹⁶ Poucet, B. (2002). L'enseignement privé en France au XXe siècle. Carrefours de l'éducation, 13, 152-171.

⁹⁷ Périer, P. (2005). École et familles populaires. Sociologie d'un différend. Rennes : PUR.

«recours», de «seconde chance» ou de «rattrapage» de conditions réelles ou supposées favorables à la réussite scolaire.

Les établissements sont peu nombreux et détiennent un nombre de places limités. Cette situation entraîne une vive concurrence et engendre une sélection entre les établissements. L'entrée se fait sur dossier ou par inter-connaissance.

Les établissements privés jouissent d'une bonne réputation. Au baccalauréat le lycée d'enseignement général affiche un taux de réussite de 99% et celui de l'enseignement professionnel de 91%. En 2014. Le lycée privé de Cayenne est classé 258 sur 2074 lycées au niveau national et obtient la note 6.5 sur 10 pour la qualité de son enseignement. Pour conserver sa réputation, les élèves dont le niveau est jugé insuffisant ou qui ont un comportement qualifié de déviant seront orientés subtilement dans un établissement public.

1.3 La naissance d'une université autonome

L'histoire de l'enseignement supérieur est celle d'une marche progressive vers l'autonomie. La création de l'université de la Guyane s'inscrit dans un processus de prise en main locale de cette instance de savoirs. Elle est issue d'un mouvement de grève démarré en octobre 2013. Les revendications portent sur le manque de moyens du pôle universitaire de Guyane, du nombre insuffisant d'enseignants, de l'inexistence de la bibliothèque et du retard de l'ouverture de la licence professionnelle de protection de l'environnement. Les manifestants demandaient une université de plein exercice qui permettrait au département de former ses propres techniciens, cadres et ingénieurs. La création d'une université de plein exercice va être officialisée en 2014.

En 2013, Laurent Linguet, maître de conférences et porte-parole de l'intersyndicale déclarait⁹⁸ «Nous sommes les parents pauvres de l'Université Antilles-Guyane (UAG). Depuis trente ans et la création de l'UAG, l'Etat accorde des moyens, mais ils sont captés par la Martinique et la Guadeloupe où se trouve la direction générale, à tel point que le taux d'encadrement des étudiants est deux fois plus faible en Guyane qu'aux Antilles».

⁹⁸ Journal Le Monde 6 décembre 2013

La mise en place de l'enseignement supérieur est très lente et sous tutelle de la Métropole, puis des Antilles. Dans les années 60 des Centres d'enseignement supérieur scientifique de la Martinique et littéraire de la Guadeloupe sont créés et placés sous le contrôle des facultés des Sciences et des Lettres de Bordeaux. Ils seront transformés en Unités d'enseignement et de recherche, puis réunis en Centre universitaire des Antilles et de la Guyane (CUAG) en 1970. Ils accèdent à une autonomie financière et administrative, mais pour la pédagogie, ils doivent signer des conventions avec les universités métropolitaines.

L'Université Antilles-Guyane (UAG) sera créée en 1982, mais le pôle Guyane dans les faits est sous tutelle antillaise. Depuis l'élection du premier président du CUAG, aucune présidence n'a été directement issue du pôle guyanais. En 42 ans, l'enseignement supérieur a été dirigé pendant près de 19 ans par des universitaires martiniquais et 23 ans par des universitaires guadeloupéens. «La volonté des collectivités territoriales antillaises de renforcer leurs infrastructures universitaires afin de consolider leur poids respectif dans l'orientation stratégique de l'université et de «capter» l'effet de levier de l'établissement pour le rayonnement de leur territoire ne fait qu'accentuer des déséquilibres territoriaux qui cantonnent la Guyane en marge du développement de l'enseignement supérieur dans la zone⁹⁹» Cette situation va creuser des inégalités de traitement et un malaise grandissant entre les trois pôles.

Dans ces conditions, se développe en Guyane un fort sentiment d'injustice consécutif à la non prise en compte des attentes spécifiques de la communauté universitaire du pôle guyanais, pour la répartition des emplois, du fonctionnement des services communs et de la qualité des services étudiants comme le sport et la restauration universitaires. Dès l'origine, la Guyane a peu pesé dans le processus décisionnel qui ne s'est pas amélioré avec le temps et avec l'évolution des instances.

Par ailleurs, le développement de l'enseignement supérieur a été focalisé à travers le prisme du spatial, en raison de l'installation du Centre spatial guyanais à Kourou. En 1988 sera créé l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) qui dispense un enseignement technologique adossé à l'activité spatiale. Les métiers et compétences développés sont en adéquation avec les besoins de ce secteur

⁹⁹ Rapport d'information n°470 (2013-2014) de Mme Dominique Guillot et de M Michel Magras fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication et de la Délégation sénatoriale à l'outre-mer, déposé le 16 avril 2014

d'activité qui génère des emplois et permet le rayonnement scientifique du territoire. Toutefois, cet angle de développement est réducteur et dénote d'une profonde méconnaissance de l'ampleur de l'enjeu d'élévation du niveau de connaissances de la jeunesse.

La création de cette université est issue d'un long processus d'évolution vers une l'autonomie. Déjà en 1994 Antoine Karam, Président du conseil régional de la Guyane *déclarait lors de la rentrée solennelle de l'UAG, que* «la vocation au rayonnement de la Guyane dans son environnement latino-américain milite fortement en faveur d'une Université de la Guyane».

En 2001, le professeur Jacques Blamont¹⁰⁰ est co-auteur avec Henri-Claude Dédé, d'un rapport sur la pertinence et les conditions de la création d'une université de plein exercice en Guyane. Ce rapport mentionnait «une certaine myopie» de l'administration centrale en France métropolitaine dans la conception de l'enseignement supérieur en Guyane. Elle empêche, les pouvoirs publics de prendre pleinement conscience du contexte particulier du territoire et des besoins d'enseignement (tous cycles confondus) qui en découlent. Le sentiment croissant du déni des spécificités guyanaises et de remise en cause systématique de l'autonomie de gestion des composantes universitaires de la Guyane s'accroît.

En 2009, parmi les recommandations adoptées par la Guyane dans le cadre des États généraux de l'outre-mer, apparaît la forte volonté d'approfondir le développement et l'autonomie du Pôle Universitaire Guyanais (PUG). La création d'une université de plein exercice en Guyane se profile à l'horizon 2020.

En 2012, dans le cadre des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche lancées par la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, les responsables universitaires et politiques gyanais renouvellent leur souhait de l'autonomie du PUG. L'objectif de création d'une université de plein exercice en Guyane est ramené à 2017-2018.

La nouvelle université, doit constituer l'armature du système d'éducation, de formation et de recherche permettant de développer les stratégies territoriales.

¹⁰⁰ Blamont, Jacques, et Dédé, Henri-Claude, Réalisme et vision - Texte du rapport « Blamont » sur la création d'une université en Guyane française, 2001, éditions du Conseil général de la Guyane.

Compte tenu des enjeux démographiques et socio-économiques il faut rappeler que seulement 5% des jeunes présents sur le sol guyanais sont diplômés du supérieur et que 95% des étudiants sont obligés de quitter le département.

En dix ans, de 2003 à 2013, le nombre de bacheliers en Guyane a augmenté de plus de 128%. Pour la rentrée 2012, on compte 2 476 étudiants inscrits, contre 1 371 en 2004, soit une progression de près de 81%. Il existe donc de fortes marges de progression pour l'université dans l'absorption des nouveaux effectifs bacheliers chaque année.

2 Le bilan institutionnel de la situation scolaire

2.1 Les revues économiques et sociales

La question scolaire est abordée dans différentes publications institutionnelles locales. Elles présentent une analyse chiffrée des résultats scolaires, les constats de terrain et les propositions d'amélioration.

2.11 Antiane

C'est une revue économique et sociale des Antilles et de la Guyane publiée par l'INSEE. Elle donne des indications sur la population et les résultats scolaires de l'Académie.

Antiane N° 30 - Décembre 1995, traite de l'amélioration du taux de réussite au baccalauréat sur une période de 7 ans.

«Entre 1986 et 1993, l'accès au baccalauréat s'améliore : 17 % d'une génération obtenait ce diplôme en 1986, 35 % en 1993. Mieux orientés, les jeunes réussissent également mieux l'examen et le nombre de jeunes entrant dans l'enseignement supérieur a connu une nette progression. Le taux de succès au baccalauréat général atteint 72 % en 1993 contre 64 % en 1986 ; 54 % contre 48 % pour le baccalauréat technologique. Pour la série professionnelle, le taux de réussite situe aux alentours de 70 %».

Antiane N° 49 - juin 2001 pose les effets de la croissance démographique sur les capacités d'accueil dans les établissements et les taux de réussite aux différents examens.

«Les résultats du Rectorat de la Guyane qui indique qu'avec la croissance démographique, on assiste à une augmentation de la population à scolariser. Les capacités d'accueil ont été accrues dans les écoles maternelles et élémentaires par la livraison de cinq nouvelles écoles publiques».

«La réussite aux différents examens s'améliore. L'année 2000 va confirmer la progression des résultats constatés depuis 1997. Ainsi en 2000, le taux global de réussite au brevet des collèges est de 75,5%, au baccalauréat général de 71,1%, au baccalauréat professionnel de 65,9% et au baccalauréat technologique de 63,3%».

Tableau 9 Evolution des résultats aux examens

Années	Bac général	Bac Professionnel	Bac Technologique	Brevet des collèges
2000	71,10%	65,90%	63,30%	75,50%
1999	62,40%		65,30%	65,80%
1993	72,00%	70,00%	54,00%	
1986	64,00%		48,00%	

Source INSEE

Antiane N° 55 - Février 2003 présente la progression du nombre d'élèves scolarisés en prenant comme repère les niveaux de scolarisation de la Métropole.

«A tous les âges, les jeunes sont plus nombreux à être scolarisés que dix années avant [...] avec un niveau 6 ans encore très en deçà des niveaux de scolarisation de la métropole»

«La Guyane avoisine les proportions de diplômés du bac + 2 rencontrées dans des régions de province telles que la Corse ou la Franche-Comté». La scolarisation et la réussite des élèves dépendent de 4 variables :

- **Le niveau d'études du chef de ménage** : «joue un rôle primordial, notamment plus le niveau atteint par les parents est élevé, plus les taux de scolarisation des enfants sont élevés. Deux jeunes sur dix sont scolarisés lorsque le chef de ménage s'est arrêté au collège, trois sur dix lorsqu'il s'est arrêté au lycée et cinq sur dix lorsqu'il a poursuivi des études supérieures».

- **La langue parlée dans la famille** : «a également une influence indéniable. Elle en a d'autant plus que les chefs de ménage étrangers possèdent souvent peu ou pas de diplôme».

«Les taux de scolarisation diffèrent ainsi très nettement selon la nationalité : les enfants issus d'un ménage francophone (dont le chef est Français ou Haïtien de naissance) ont des taux supérieurs à ceux des enfants issus d'un ménage non francophone (dont le chef est Surinamais ou Brésilien de naissance). À l'âge de trois ans, trois enfants sur quatre vivant dans un ménage francophone sont scolarisés, contre seulement un enfant sur deux lorsque le ménage est non francophone»

- **la localisation géographique** : «outre la barrière de la langue, les Surinamais de Guyane sont confrontés à la faiblesse des infrastructures des communes où ils habitent. En effet, la très grande majorité des Surinamais sont établis le long du Maroni, fleuve frontalier avec le Surinam. Dans cette zone, comme dans les autres villages de l'intérieur, le manque de voies de communication pour se rendre de la maison à l'école ou même parfois l'absence d'établissements dans les environs de certains villages sont de sérieux handicaps»

- **les conditions d'emploi** : la Guyane semble connaître des conditions face à l'emploi favorables. «Parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans sortis du système éducatif, les Guyanais titulaires d'un CAP/BEP ou d'un BEPC sont proportionnellement nombreux à avoir un emploi (58 %) Au niveau du baccalauréat, le même phénomène s'observe 73 % des Guyanais sortis du système éducatif avec le diplôme ont trouvé un emploi»

Antiane n°7, en 2008, mentionne une augmentation inquiétante des élèves non-scolarisés aussi bien dans le premier que dans le second degré.

«2 888 enfants de 6 à 16 ans et 3 300 de 3 à 5 ans ne sont pas scolarisés».

«A la rentrée 2008-2009, 70 000 élèves sont scolarisés dans les écoles, collèges et lycées de la Guyane. Malgré 2 000 élèves supplémentaires la non scolarisation est en hausse continue depuis la rentrée de 2007»

«Une augmentation du nombre de non-scolarisés en collège»

Antiane 73 - Juillet 2010 relate la rentrée scolaire 2009 marquée par une augmentation des capacités d'accueil.

«Les structures d'accueil, pour les élèves, se sont étoffées de trois nouveaux lycées dont un à Mana, un à Saint-Laurent-du-Maroni et un à Rémire-Montjoly. L'académie dispose donc de 154 écoles (dont huit privées), de 31 collèges (dont trois privés) et de 14 lycées (dont deux privés). Dans le 1er degré du secteur public, 31 nouvelles classes ont été ouvertes à cette rentrée portant le nombre total à 1 638. Le secteur privé apporte 98 classes supplémentaires»

Le retard s'estompe à l'entrée en 6^{ème} : «Entre les rentrées 2005 et 2009, la part des élèves entrant en 6ème générale avec deux années de retard et plus, dans le secteur public, a été divisée par deux. Ils étaient 11,7 % lors de la rentrée 2005. Ils ne sont plus que 5,4 % à la rentrée 2009 ».

Le taux de réussite continue à s'améliorer «le baccalauréat professionnel enregistre le plus fort taux de réussite avec 83,8 % et une progression de 16,5 points (67,3 % en 2008)»

Antiane N° 72 - Janvier 2010 présente la variable situation familiale.

«De nombreux enfants vivent dans une famille monoparentale : près de 42500 en Guyane. Les enfants de familles monoparentales réussissent moins bien dans leurs études. La proportion de ceux qui sortent sans diplôme du système éducatif y est également plus élevée»

Antiane Echos N° 33 Juin 2013 traite de la non-scolarisation. De manière générale, la non-scolarisation recule

«Entre 1999 et 2009, le taux de non-scolarisation a été divisé par deux. En 2009, la Guyane recense environ 1 000 enfants non-scolarisés de moins qu'en 1999. Chez les 6-11 ans, il était de 7% en 1999, contre 3,2% en 2009. Chez les 12-16 ans, un enfant sur dix en âge d'aller au collège était non-scolarisé en 1999 contre un enfant sur vingt en 2009».

Il reste toutefois des disparités entre les communes. «Les communautés de communes de la Guyane ne sont pas identiquement touchées par la non-scolarisation. Avec 1147 enfants non-scolarisés la Communauté de Communes de

l'Ouest Guyanais concentre plus de la moitié des enfants non-scolarisés de Guyane».

A partir du niveau collège, «le taux de non-scolarisation de l'Ouest Guyanais atteint 7,9% chez les 12-16 ans».

Cette revue informe sur les conditions et les résultats scolaires. Ils sont analysés par rapport à la Métropole qui constitue la norme à atteindre. Le système scolaire reste décrié et l'échec scolaire s'explique essentiellement par les conditions socio-linguistiques, économiques et sociales des usagers.

2.12 L'état de l'école en Guyane

L'état de l'école en Guyane est une déclinaison de la publication nationale de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance qui exerce une fonction statistique et d'expertise auprès du ministère de l'éducation nationale. Cet outil est né du partenariat entre le Rectorat de Guyane et le service régional de l'Insee en Guyane.

L'état de l'école en Guyane – Juillet 2011

«À la rentrée 2007, la durée moyenne de scolarisation dans le secondaire est de sept années. Cette durée est inférieure à celle des autres DOM. Cette situation s'explique par un choix des élèves vers des cycles courts au sortir de la 3^{ème} notamment vers des CAP ou BEP, par un faible taux de poursuite vers un baccalauréat professionnel et par des sorties précoces du système scolaire»

«En Guyane, les effectifs d'élèves scolarisés en éducation prioritaire, à la rentrée 2009, représentent 61% des effectifs totaux du secteur d'enseignement public des premier et second degrés. Au niveau national ce taux est de 4% Plus des trois quarts des élèves scolarisés en RAR dans le second degré sont issus de milieux très modestes et 45% d'entre eux accusent un retard à l'entrée en 6^{ème}».

«Environ 2 800 enfants de 6 à 16 ans ne sont pas scolarisés en Guyane en 2007, soit 5% des enfants de cette classe d'âge. La non-scolarisation est plus marquée chez les 12-16 ans, âges correspondant à une scolarité dans un collège.

Ainsi, le taux de non-scolarisation atteint 7% chez les 12-16 ans alors qu'il est de 4% pour les 6-11 ans».

«Les différents territoires de la région ne sont pas touchés de façon uniforme par la non-scolarisation. La communauté de communes de l'Ouest Guyanais (CCOG) se distingue par le fait qu'elle concentre la moitié des non scolarisés de Guyane, soit 1 400 enfants. Pour les 6-11 ans, la non-scolarisation est plus accentuée dans l'Ouest guyanais. Les communes de Grand-Santi et d'Apatou sont particulièrement concernées avec respectivement un enfant sur quatre et un enfant sur sept qui ne va pas à l'école».

«Pour les 12-16 ans, la non-scolarisation est forte dans des communes isolées à la fois dans l'Ouest et dans l'Est de la Guyane. Ainsi, les communes enregistrant les plus forts taux de non-scolarisation sont Papaïchton (42%), Maripasoula (24%) et Saint-Georges (23%)»

«Les enfants d'inactifs ou de chômeurs sont plus souvent touchés par la non-scolarisation que ceux de personnes ayant un emploi. L'absence d'emploi des parents apparaît comme un handicap pour la scolarisation. Les enfants d'inactifs (retraités, hommes ou femmes au foyer, étudiants...) sont plus touchés que les enfants de chômeurs. Leur taux de non-scolarisation atteint 8% alors qu'il est de 6% pour les enfants de chômeurs et seulement de 2% pour les enfants issus de familles d'actifs occupés»

«Les difficultés des enfants de personnes sans emploi face à la scolarisation sont d'autant plus fortes que ces enfants sont issus de familles non francophones. Ainsi les enfants dont le parent n'a pas d'emploi et est de nationalité surinamaïse ou brésilienne sont moins scolarisés que les autres»

«L'isolement géographique, l'inactivité et la mauvaise maîtrise de la langue française par les parents sont autant de facteurs explicatifs de la non-scolarisation dans la région».

«Le système éducatif produit une population encore trop peu diplômée en Guyane. Seulement 44% de la population adulte de plus de 25 ans est diplômée de l'enseignement secondaire alors qu'ils sont 71% au niveau national. Le parcours

scolaire paraît lié à l'origine sociale et il a une influence forte sur l'insertion professionnelle future»

L'état de l'école en Guyane – Octobre 2014

«En 2011 la part des jeunes guyanais diplômés de l'enseignement secondaire du second cycle a continuellement augmenté ces dix dernières années. En 1999, seulement 35 % des jeunes détenaient un tel diplôme».

«Malgré les progrès quantitatifs et qualitatifs observés depuis 1999, le niveau de diplôme des jeunes guyanais reste inférieur au niveau de diplôme des jeunes vivant en France métropolitaine. Entre 1999 et 2011, la part des jeunes guyanais âgés de 18 à 24 ans titulaires du baccalauréat (général, technologique ou professionnel) a progressé de près de 7 points passant de 12 % à 18,7 %»

«En France métropolitaine, la part des jeunes détenant un baccalauréat reste deux fois plus importante 38 %. L'écart s'accroît pour les études supérieures : 23 % des jeunes vivant en France métropolitaine possèdent un diplôme universitaire contre seulement 7 % des jeunes guyanais».

«L'influence de l'origine sociale sur le parcours et la réussite scolaire des jeunes s'observe dès le premier cycle».

«Parmi l'ensemble des élèves scolarisés en sixième, cinquième, quatrième et troisième générale, moins d'un sur deux est enfant d'inactifs et les enfants de cadres représentent 14 % des élèves».

«Dans les classes spécialisées telles que les classes Segpa, près de sept élèves sur dix sont des enfants d'inactifs et seulement 5 % sont des enfants de cadres».

«À la session 2013, sur 100 bacheliers guyanais, 40 sont issus de la voie générale, 26 de la voie technologique et 34 de la voie professionnelle. Derrière cette répartition globale des bacheliers, se cachent des disparités sociales importantes».

«Parmi les lauréats enfants de cadres, 73 % obtiennent un baccalauréat général, 16 % un baccalauréat technologique et seulement 12 % un baccalauréat professionnel. Parmi les lauréats enfants d'inactifs, la répartition est bien différente : seulement 27 % obtiennent un baccalauréat général, 30 % un baccalauréat technologique et 43 % un baccalauréat professionnel. Même si des inégalités sont également constatées en France métropolitaine, elles sont moins prononcées. Parmi les lauréats enfants d'inactifs, ils sont toujours quatre sur dix à obtenir un baccalauréat général».

Ces numéros présentent les choix des élèves, la scolarité en éducation prioritaire, l'amélioration du taux de réussite aux diplômes et les disparités de scolarisation en fonction des communes, des âges et du niveau social des parents et de leur nationalité. Le cadre de l'analyse comparative reste la France. Les raisons explicatives restent l'origine économique et sociale des parents.

2.2 Les rapports et évaluations

2.21 Le rapport Hébrard

Jean Hébrard, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN) est Chargé du suivi des circonscriptions de l'enseignement primaire de Guyane dans le cadre des activités du groupe de l'Enseignement primaire. De septembre 1998 à mars 2000, il s'est rendu trois fois dans l'académie pour y effectuer des missions dont le programme a été fixé avec le Recteur. Elles consistaient à effectuer un tour d'horizon complet de la situation de l'école en Guyane. Il fait état en sept points des difficultés rencontrées.

1. La situation des enseignants travaillant sur les sites isolés

Les carences des collectivités territoriales, services de l'Etat (équipement, action sanitaire et sociale, gendarmerie, préfecture) et entreprises chargées d'un service public (France Télécom en particulier), laissent les écoles dans un état d'insécurité réellement grave et contribuent à mettre en danger la vie des élèves et des enseignants. Ces derniers, dans ces conditions, ne sont pas encouragés à rester sur ces sites, ce qui entraîne l'instabilité des équipes et une déperdition du suivi des projets pédagogiques.

2. Les résultats de l'enseignement primaire en Guyane

L'académie doit se doter rapidement d'indicateurs nécessaires au pilotage de la partie "école primaire" du projet académique. Elle doit confier au CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) aidé des maîtres formateurs et conseillers pédagogiques spécialistes du français langue de scolarisation (FLS), l'élaboration d'épreuves, susceptibles de déterminer le niveau langagier et linguistique des élèves à la fin de l'école maternelle (ou au début du CP). Ces épreuves permettront d'adapter leur scolarisation à leur compétence linguistique.

La Guyane, ne dispose pas d'un système d'évaluation adapté à la situation spécifique. En effet, le problème linguistique (moins de 20% des élèves guyanais ont le français pour langue maternelle) rend l'usage des évaluations nationales de CE2 et de 6ème délicat et conduit les maîtres à rester méfiants vis-à-vis de ces épreuves. De plus, d'une manière générale, les critères ordinairement utilisés n'ont pas la même signification. Le nombre d'enfants sachant lire au CM2 (en dehors de quelques écoles privilégiées de Cayenne, Rémire-Montjoly ou Kourou) est désespérant. Il engendre chez les maîtres (et quelquefois dans les équipes de circonscription) un sentiment de résignation et d'impuissance.

3. Les enfants en très grande difficulté

La Guyane paie un très lourd tribut à l'échec scolaire. Quel est l'avenir de ces innombrables enfants qui sortent non seulement sans qualification de leur scolarité mais, trop souvent, radicalement analphabètes. De trop nombreux échecs graves (analphabétisme) concernent des enfants qui ont «subi» une scolarité complète. Deux phénomènes se conjuguent pour aboutir à ces échecs graves : la scolarité trop tardive en école maternelle, voire en école élémentaire ; la mauvaise maîtrise de la langue de scolarisation (le français) provenant, dans la plupart des cas, à un phénomène de diglossie né du statut dévalorisé des langues maternelles et de leur non prise en compte dans la scolarité de l'enfant. Il faut y ajouter, évidemment, l'absence quasi totale de formation (initiale et continue) des personnels tant enseignants que d'encadrement ou de formation aux problèmes de la scolarisation d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle.

4. L'adaptation de la pédagogie de l'école primaire à la réalité guyanaise

L'académie de Guyane ne dispose pas aujourd'hui d'une pédagogie adaptée à la population qu'elle scolarise. La dépendance dans laquelle elle a longtemps été tenue par les départements antillais lui a fait adopter, tant au niveau de la formation (initiale et continue) qu'à celui de la gestion pédagogique des circonscriptions, des modèles forgés en Martinique c'est-à-dire à peu près totalement étrangers de la situation de cet espace si spécifique du continent sud-américain.

5. Le rôle des équipes de circonscriptions de Guyane et de l'encadrement dans le premier degré

La Guyane reste encore un département qui manque de cadres. Avec un territoire égal à la moitié de celui de la France métropolitaine et 28.373 élèves scolarisés en 1998-1999 (effectifs en expansion constante et lourds déficits de scolarisation en maternelle pour les 3-4 ans supposant un accroissement rapide en liaison avec les constructions en cours), elle, ne dispose que de 6 circonscriptions et n'a pas d'Inspecteur de l'Education Nationale adjoint (IEN). Les départements métropolitains à population équivalente (et sans commune mesure quant à leur superficie et leur degré de difficultés) comme l'Allier, l'Ardèche, l'Aude, le Jura, le Lot-et-Garonne ou la Haute-Vienne sont bien mieux dotés.

Les équipes de circonscription restent inégalement impliquées, certaines d'entre elles, ne sont pas assez soucieuses de s'intégrer dans la politique générale de l'académie. Il est urgent que chacun pense que la Guyane est un département qui doit avoir les mêmes ambitions que celles qui valent pour tous les départements français. Les difficultés actuelles ne sont pas une fatalité. Elles peuvent être dépassées par la mobilisation de tous.

6. La formation initiale et continue

La création d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de l'académie de Guyane est une absolue nécessité. La mission qui a été confiée à l'actuel directeur du site de Cayenne pour engager la marche vers l'autonomie est essentielle. La croissance des inscriptions au concours de recrutement montre que la Guyane peut arriver rapidement à un recrutement normal.

Toutefois sans structure universitaire adéquate, le vivier de candidats au concours ayant le niveau bac+ 3 ne saurait se constituer. Il faut, sans attendre, encourager l'université Antilles-Guyane à créer des enseignements de licence à

Cayenne et, surtout à y installer les postes nécessaires. Il semblerait que les étudiants puissent disposer d'une licence pluridisciplinaire adaptée (sciences du langage, sciences de l'éducation) rapidement. Il est aussi impérieux que cette avancée soit soutenue et que les moyens (humains et matériels) soient affectés à temps. Un objectif reste prioritaire : le recrutement massif de jeunes issus du département.

En ce qui concerne les spécificités de la formation initiale, il est indispensable de développer une formation mieux adaptée aux conditions de la prise de poste. Cela suppose un effort massif sur les techniques d'enseignement du français langue de scolarisation (FLS) ainsi que sur la connaissance des cultures des populations guyanaises.

7. La coopération internationale

La coopération internationale devrait s'ouvrir à d'autres états du Brésil que l'Amapa (le Para et le Ceara voisins devraient être sollicités) et à d'autres pays que le Brésil. Le projet d'aide pour mettre en place l'école primaire au Surinam, ne serait-ce que pour éviter les incessants débordements des populations surinamaises sur les écoles françaises devrait se concrétiser. L'enseignement des langues régionales doit devenir un champ d'expérimentation important dès le premier degré. Le développement d'un enseignement réellement bilingue serait susceptible, dans de nombreux cas, à favoriser la réussite scolaire de nombreux enfants qui ne vivent pas dans un environnement linguistique français.

Ce rapport formalise la situation de l'éducation nationale et les insuffisances du système scolaire.

2.22 Le rapport Primerose

En 1999, le ministre de l'Éducation nationale a demandé au Directeur du centre de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Guyane, d'élaborer, en vue de «la future création d'un IUFM en Guyane», «un plan de formation initiale et continue des enseignants du 1er degré, en partenariat étroit avec l'actuel IUFM des Antilles – Guyane, l'université et le Rectorat».

Il en est résulté, en septembre 2000, un rapport intitulé : Un plan de formation spécifique pour la formation des maîtres en Guyane et la nécessité d'un centre de formation adapté. Il plaide pour «une meilleure adaptation de la formation à l'exercice du métier et une prise en compte de l'identité et des besoins spécifiques du département».

Quatre objectifs prioritaires, ont été définis lors d'un séminaire de deux jours intitulé «Préparation de l'IUFM de Guyane : quelle formation pour quels besoins ?» Ils concernent :

- la formation en «français langue seconde» des professeurs des écoles (PE), qui vont être confrontés à des enfants de cultures premières non francophones ;

- une politique des langues adéquate, prévoyant la pratique par les stagiaires d'une langue vivante étrangère (anglais, espagnol ou portugais) et d'une langue régionale (créole, bushinengué ou amérindienne) ;

- l'approche psycho-socio-culturelle des «apprenants» de Guyane, l'accent étant mis, dans un premier temps, sur la communauté bushinenguée qui pose plus de problèmes que la communauté amérindienne.

2.23 Le rapport Josiane Hamers

En février 2005, Josiane Hamers spécialiste des questions de bilinguisme et d'enseignement bilingue, à l'invitation de l'ERTé (Equipe de Recherches en Technologie de l'Education) et de l'IUFM de Guyane, vient observer le dispositif «Médiateurs Culturels et Bilingues» (devenu en 2007 Intervenants en Langues Maternelles).

«Les enfants, quel que soit leur âge, semblent participer à la classe de médiation et semblent y trouver des repères culturels qui leur sont familiers. Leurs attitudes contrastent souvent avec la classe régulière où les enfants semblent montrer davantage d'apathie. La participation et l'intérêt dans la classe du médiateur semblent plus développés qu'en classe régulière... Tous les médiateurs observés parviennent à donner un sens à l'école qui n'apparaît pas toujours dans la classe régulière»

«Soit ils parlent trop et trop vite, soit-ils écrivent en langue maternelle dans une écriture trop adulte, ou ils ne mettent pas les affiches à la hauteur des enfants ; plus rarement le sujet de la classe ne correspond pas à l'âge de l'enfant»

D'autre part, elle observe la grande faiblesse du dispositif qui s'explique par le manque de synergie entre médiateurs et l'absence de formation des enseignants.

«Les enseignants semblent à quelques exceptions près ignorer ce que font les médiateurs (...). Les enseignants sont souvent trop préoccupés à compléter les exigences du programme de l'Éducation Nationale sans se soucier du vécu culturel des enfants. De l'observation des enfants dans les classes régulières il a semblé que trop d'enfants étaient perdus par le programme. Bien plus flagrant que le manque de formation des médiateurs nous semble l'absence d'intérêt et de formation culturelle des enseignants réguliers.»

Elle déplore d'autre part une présence insuffisante de la langue maternelle, dans la semaine tout comme dans le cursus : «Le nombre d'heures consacrées à la classe en langue maternelle est loin d'être suffisant. Pour certains enfants il se réduit à une, deux ou trois demi-heures par semaine alors qu'il faudrait au minimum une séance, voire deux, par jour. De même le programme est arrêté trop vite et devrait continuer jusqu'à la fin du CM. Les effets du programme peuvent être perdus par une exposition trop courte.»

Conformément aux connaissances accumulées au cours de sa carrière, elle se prononce pour un véritable enseignement bilingue, débutant en langue maternelle avec introduction croissante de la langue nationale, et dont les résultats seraient évalués.

Elle présente 4 suggestions :

- L'évaluation comparative du programme

Il s'agirait d'évaluer les résultats en français et en langue maternelle au moyen de tests de clozure [tests à trous] ainsi qu'en mathématiques [par exemple le test de Raven ou tout autre test de ce genre] chez des élèves de fin de CP ayant reçu le programme pendant quatre ou cinq ans. Le choix des tests se justifie par le fait que ce sont de bons prédictors de réussite scolaire ...»

- La formation plus poussée des médiateurs comme des enseignants

Comment choisir des sujets appropriés pour l'âge des enfants, comment parler à un groupe d'enfants en bas âge (débit et vocabulaire), comment leur montrer des mots ou des énoncés écrits (...) Les médiateurs doivent aussi être en mesure d'identifier les points de repères culturels importants pour les enfants ; donc une formation anthropologique semble également nécessaire.

«Enfin les médiateurs doivent être en mesure d'établir une collaboration avec les enseignants (...). Les enseignants devraient recevoir une formation en pédagogie interculturelle de façon générale, et particulièrement dans la ou les cultures dont ils auront des enfants dans leur classe. Il est important qu'ils aient une connaissance minimale de la culture et notamment des repères culturels que l'enfant apporte à l'école et qu'ils puissent les exploiter dans la classe (...)»

«Des notions importantes telles la notion de temps ou d'espace devraient être discutées ensemble, le rôle du médiateur étant d'apporter les ancrages culturels (par exemples, la perception des saisons) qui donnent des repères aux enfants alors que celui des maîtres est de leur enseigner l'approche du programme de l'Éducation Nationale. Une règle à respecter serait celle de partir de l'ancrage culturel de l'enfant pour en arriver à l'approche du programme scolaire».

- Programme plus soutenu de l'intervention des Intervenants en Langue Maternelle

«Il faudrait que chaque enfant soit exposé au moins une demi-heure voire deux demi-heures par jour au médiateur pour toute la durée de l'école maternelle et de l'école primaire (CP et CM), ce qui demande une augmentation considérable du nombre de médiateurs par école.

En plus, lorsque deux communautés culturelles sont présentes dans une école (comme c'est le cas à Javouhey) il est souhaitable que des médiateurs des deux cultures soient présents. Si un enfant isolé d'une autre culture se retrouve dans une école il est également souhaitable qu'il suive la classe d'un médiateur. Cela lui fera au pire un cours d'éveil aux langues, au mieux il apprendra les rudiments d'une langue. Le plus important est cependant que tous les enfants reçoivent un traitement identique dans la classe. L'idée de prendre les élèves en petits groupes dans les classes du médiateur est excellente et doit être maintenue.»

- Programme expérimental d'éducation bilingue,

Ce programme proposera une exposition aux deux langues «durant sept des huit années de maternelle et d'école primaire», en s'appuyant sur les travaux de Cummins, Lambert et les siens propres :«Les classes pourraient être partagées à parts égales entre un enseignant qui fonctionne en langue maternelle et un enseignant qui fonctionne en français».

«Certains principes importants doivent cependant être appliqués : les apprentissages de base (lecture, écriture et calcul) doivent être faits d'abord en langue maternelle, ensuite transférés au français. Cette approche demande une collaboration constante entre les deux enseignants»

«Ce programme qui implique la création de matériel scolaire et la formation des maîtres à la pédagogie interculturelle et à l'enseignement en programme bilingue (en s'inspirant de modèles déjà existant au Canada et aux Etats-Unis), une mise en place sur la base du volontariat et une évaluation régulière».

Le rapport adressé au Rectorat est assorti de préconisations. Elle tire de ses observations deux enseignements principaux : le caractère globalement bénéfique des activités en langue maternelle et l'insuffisante formation pédagogique des médiateurs.

2.24 Le rapport des Etats Généraux de l'Outre – Mer

Les Etats généraux de l'Outre-mer, ont été lancés par Nicolas Sarkozy suite aux mouvements de mécontentement et grèves générales de 2008 dans les DOM. Il répond aux ultra-marins excédés par un manque de reconnaissance de la métropole et de leurs difficiles conditions de vie. A travers une vaste consultation populaire, il souhaitait leur donner la parole et répondre ainsi à la contestation.

Le rapport des Etats Généraux de l'Outre- Mer rédigé courant juillet 2009, après deux mois et demi de travaux met en avant quatre grands axes stratégiques :

- Produire la connaissance et former les hommes.
- Stimuler le développement économique,
- Construire et promouvoir une identité et un avenir communs.

- Choisir une gouvernance moderne.

Ce rapport reprend des éléments démographiques et socio-économiques pour expliquer la situation du département : 44% de la population de Guyane a moins de 20 ans et le taux de chômage des moins de 25 ans est de 50%. 55% des jeunes de 15 à 29 ans sont sans qualification. Les priorités portent sur la formation initiale ou professionnelle sur le champ des politiques de la petite enfance, du système éducatif et universitaire. Il mentionne la question de prospective politique et d'inégalité des chances qui se traduit par :

- ✓ L'absence de vision politique à long terme des secteurs du développement économique rend difficile la mise en place d'une réelle stratégie de la formation à moyen et long terme.
- ✓ L'inégalité des chances : des enfants devant la réussite suivant l'origine ethnique, localisation géographique, environnement socio-économique.
- ✓ L'accès à la formation professionnelle pour les demandeurs d'emplois et les salariés. La multitude de structures de formation et d'organismes financeurs rend complexe le système de formation et lui fait perdre en efficacité
- ✓ La multi-culturalité, la forte immigration, l'accès difficile à tout le territoire, le manque de services de soins, de transports, de logements, d'infrastructures scolaires et extrascolaires

Les réponses ou solutions proposées rappellent les propositions faites par les rapports précédents, notamment :

- l'introduction des méthodes adaptées d'apprentissage dès les petites classes, l'enseignement des langues les plus parlées en Guyane dès le plus jeune âge.
- le développement de l'apprentissage des connaissances relatives à notre région.
- la formation des professeurs dans la connaissance des langues et des pratiques culturelles de la Guyane.

- le développement de structures d'activités périscolaires nécessaires à l'épanouissement des individus.
- la dotation du système universitaire de moyens nécessaires.
- la mise en place d'une politique de formation professionnelle diversifiée, adaptée et anticipée par rapport aux besoins et évolutions du marché accessible à tous
- l'accès facilité au Programme Régional d'Education et de Formation de Base (PREFOB) à l'ensemble des habitants du territoire
- le dialogue et les échanges entre communautés pour valoriser les différentes cultures

2.25 Le rapport des Etats Généraux du multilinguisme

La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) du Ministère de la Culture a organisé du 14 au 18 décembre 2011, les Etats Généraux du multilinguisme dans les Outre-mer. Les interventions ont porté sur la façon de construire un avenir pour les langues des Outre-mer au côté du français. L'objectif est d'aboutir à un ensemble de préconisations qui pourront prendre la forme d'une charte ou d'une liste de recommandations visant à concilier la maîtrise du français avec la valorisation des langues régionales.

Pour les organisateurs, il ne s'agit donc pas de mettre en opposition la nécessaire maîtrise du français (langue véhiculaire, langue de la République et langue de scolarisation) et la prise en compte des langues régionales, autochtones ou «maternelles» mais de les penser en terme de complémentarités et concevoir leurs places respectives dans la vie sociale, l'enseignement, les pratiques culturelles, etc.

Florence Robine, alors Recteur de l'académie de Guyane se posait les questions suivantes : «Comment faire en sorte que la coexistence des langues ne constitue pas un obstacle pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture et pour l'acquisition de toutes les compétences du socle commun auquel ont droit tous nos élèves ? Comment s'assurer de l'enseignement et de la maîtrise de la langue française dans l'optique d'un multilinguisme serein et respectueux ?»

«Pour nous, ces États généraux sont une occasion unique de réfléchir, au-delà des particularismes régionaux et locaux, à une politique linguistique et éducative qui puisse concilier l'indispensable maîtrise de la langue française avec la valorisation d'un patrimoine linguistique culturel riche et diversifié».

L'idéologie monolingue est difficile à faire bouger et pose de nombreux questionnements sur la coexistence des langues régionales dans l'espace scolaire.

Dans l'actualité récente, le Sénat a rejeté l'examen du projet de loi de ratification de la Charte européenne des langues régionales.

2.26 L'évaluation de l'IUFM

L'évaluation de l'IUFM des Antilles et de la Guyane a été menée en janvier 2001, par le Comité national d'évaluation. L'IUFM des Antilles et de la Guyane est traversé par une crise, le plaçant sous la menace d'une partition entre les Antilles et la Guyane. Cette évaluation constitue la photographie avant transformation et avant création de trois nouveaux instituts. Elle identifie les problèmes existant dans le cadre de l'ancienne structure, les atouts au développement des futurs IUFM, les écueils, les difficultés à anticiper. Elle fait ressortir :

- une population scolaire (1er et 2nd degrés) nombreuse par rapport à la population totale (elle représentait, en 1998-1999, respectivement 27,6%, 27,2% et 31,6% de la population totale, contre 20,7% dans l'ensemble des académies métropolitaines)
- une population universitaire très peu nombreuse par rapport à la population totale (sa part s'établissait, en 1999-2000, à 1,3% pour la Guadeloupe et la Martinique et à 0,5% pour la Guyane, contre 3,6% dans l'ensemble des académies métropolitaines).

La Guyane connaît «l'échec scolaire le plus massif de toutes les régions françaises, autres DOM compris»

- entre 1990-1991 (date à laquelle ils étaient déjà les plus élevés de France) et 1997-1998, les taux des élèves ayant au moins 2 ans de retard en 6ème et en 3ème ont augmenté, passant respectivement de 35,1 à 38,2% et de 41,4 à 41,9%, alors

qu'ils ont baissé dans toutes les autres académies sans exception. Et 50% des jeunes de 16 à 20 ans qui sont en 3ème la quittent avec un niveau de CM2 ;

- le taux d'accès en terminale est plus de moitié moindre que celui observé en métropole, mais il semble progresser rapidement, grâce aux filières technologiques et professionnelles

- l'écart moyen avec la métropole pour les taux de réussite au baccalauréat dépasse les 17 points.

Plusieurs raisons, d'ailleurs liées, peuvent être avancées pour expliquer cet échec :

- en premier lieu, l'extrême diversité culturelle et linguistique : la Guyane est une terre traditionnelle d'accueil et des vagues d'immigration se sont succédées régulièrement tout au long de ces quarante dernières années. Il s'agit essentiellement de Surinamais, de Haïtiens et de Brésiliens, venus comme main-d'œuvre pour les grands travaux occasionnés par le développement du Centre spatial guyanais de Kourou, moteur de l'économie guyanaise. Ils sont attirés par le niveau de vie de la région, en moyenne le plus élevé d'Amérique latine et par les allocations et subventions de l'État français.

- la population guyanaise, et particulièrement la communauté étrangère, composée de gens jeunes, avec un fort taux de natalité, est le plus élevé de France, et l'un des plus élevés d'Amérique latine, d'où un accroissement du nombre des élèves. En 5 ans, de 27,3%, entre 1994 et 1999, alors que, dans le même temps, en métropole, leur effectif accusait une baisse de 4,6%. En outre, on estime à plus de 5000 le nombre d'enfants non scolarisés ;

- en outre, cette population nombreuse, non francophone, habite souvent dans des communes isolées, situées en pleine forêt amazonienne, le long du «fleuve», c'est-à-dire le long du Maroni, à l'ouest, à la frontière du Surinam, ou de l'Oyapock, à l'est, à la frontière du Brésil, parfois uniquement accessibles après des heures ou des jours de pirogue : Apatou, Grand-Santi, Papaïchton, Maripasoula, Saint-Georges, Camopi...

Entre 1995 et 1999, la population scolaire de ces communes a explosé : plus de 36% pour le 1er degré, et plus de 63% pour le second.

Le corps enseignant est peu qualifié. Le taux d'agrégés n'est que de 3,4%, et les maîtres auxiliaires sont nombreux : 21,9% dans le 2nd degré, de l'ordre de 30% pour les deux degrés (contre 3,7% en métropole).

Le rapport fait état dans la gestion des services enseignants, de plusieurs difficultés :

- inégalités entre les sites pour les formations du 1er degré et 2nd degré
- éclatement géographique, qui ne facilite pas les échanges de services et ne permet pas une gestion optimale des moyens ;
- âge des formateurs, dont beaucoup étaient déjà en poste du temps des Écoles Normales. Ceux-ci n'interviennent souvent que dans les formations du 1er degré, et ne veulent, ou ne peuvent pas s'investir dans les préparations aux concours du 2nd degré. "Les anciens professeurs des Écoles normales poursuivent leur carrière jusqu'à 65, voire 66 ans ou plus. Mais leurs compétences pédagogiques ne semblent pas avoir été réactualisées (...). Quelques-uns exercent en sous-service, par la force des choses"¹⁰¹

Les représentants des corps d'inspection (IEN, IA) sont globalement satisfaits des Professeurs des écoles (PE) formés, mais pensent qu'il leur manque l'adaptation à l'emploi, c'est-à-dire la capacité à préparer et à gérer la classe, surtout quand il s'agit d'élèves non francophones. Il y a «inadaptation de la formation aux sites». Les Instituteurs Maîtres Formateurs (IMF) reconnaissent une «faculté d'adaptation» et une capacité de «conceptualisation» supérieures à celles des anciens instituteurs. Mais la formation est, selon eux, lacunaire en matière de «morale professionnelle» et dans tout ce qui touche aux aspects courants du métier (tenue vestimentaire, relations avec les parents d'élèves, l'inspecteur, le directeur...). D'autres estiment que les Professeurs des écoles (PE) ont du mal à formuler des objectifs pédagogiques et à trouver les activités qui permettent de les atteindre. Certains PE viennent «avec des idées toutes faites» sur l'autorité et se trouvent confrontés à des

¹⁰¹ Rapport IGEN-IGAENR

élèves agités, ou indisciplinés, dont ils ont du mal à canaliser l'exubérance, voire la violence (en cycle 3), surtout dans les écoles du fleuve. C'est aussi l'avis des directeurs d'école. Selon les conseillers pédagogiques certains PE, sont en grande difficulté.

Une réflexion de fond ne semble pas engagée entre l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres et le Rectorat. La formation continue relève plus de contacts personnels que d'une politique concertée. De manière générale, l'IUFM est peu impliqué dans la formation continue (moins de 20%, selon les inspecteurs interrogés).

Le témoignage d'un des experts du CNE sur une école du fleuve en Guyane nous renseigne sur les difficultés rencontrées par les enseignants. «Apatou est le premier village important que l'on rencontre en remontant le Maroni. L'enseignement est problématique. Les enseignants ont très peu de connaissances sur les Bushinengué, leurs coutumes et leur mentalité, et n'ont reçu aucune préparation à la vie sur le fleuve, ni à l'enseignement du français comme langue étrangère : quelques-uns essaient courageusement de s'initier au taki-taki, mais la plupart renonce, et se borne à attendre une mutation, qu'ils obtiennent au bout de deux ou trois ans. Ils seront remplacés par la nouvelle promotion sortante... En attendant, ils appliquent les programmes officiels, et utilisent les méthodes pédagogiques apprises à l'IUFM !»

«J'ai ainsi assisté à un exercice surréaliste, qui consistait à identifier, individuellement et en silence, des images représentant des objets usuels, et à inscrire leur nom au-dessous : les objets en question, c'était un vélo, une tulipe, un lavabo, une pelote de laine... qui évidemment n'appartenaient pas à l'environnement immédiat de ces gamins de six ans, et leur posaient des problèmes insurmontables, et insurmontés».

«Le plus frappant, c'est que tous les élèves nous ont semblé aimer l'école : ces enfants qui nous ont accueillis avec enthousiasme, se sont fait cajoler, et nous ont chanté toutes les chansons françaises qu'ils savaient, manquent très rarement l'école, et viennent même s'ils sont malades. Ils sont très attachés à leurs maîtres, et pleins d'une bonne volonté qu'il faudrait peut-être mieux exploiter pour rendre efficace le système scolaire mis en place [...]»

2.3 Le projet académique

Le projet académique est un texte fondamental du fonctionnement de l'académie et prévoit des solutions et des indicateurs de résultats

2.31 Le projet académique 2010-2013

Le projet académique 2010-2013 est construit sur trois axes comprenant 14 objectifs

Tableau 10 Le projet académique 2010-2013

Axe 1 Relever le défi de la réussite de chaque élève
Assurer un accompagnement personnalisé en réponse à la diversité des publics et des contextes scolaires Accroître le taux d'accès au niveau IV pour les voies générales et technologiques Prévenir l'absentéisme, le décrochage des élèves Offrir aux élèves l'accès à la culture et à l'ouverture internationale
Axe 2 Assurer l'accompagnement de tous les personnels favoriser leur recrutement, leur affectation pour un engagement partagé
Optimiser la ressource humaine guyanaise Attirer et stabiliser les personnels enseignants prioritairement dans les domaines déficitaires Développer les formations adaptées aux difficultés locales Faciliter l'exercice professionnel dans les sites isolés tant sur un plan matériel que de l'apport d'information pédagogique Améliorer la communication avec les familles pour obtenir leur adhésion et leur contribution positive Renforcer la culture du projet, de la contractualisation et de l'évaluation Favoriser la prise d'initiatives, l'expérimentation locale maîtrisée au service de la réussite des élèves
Axe 3 Assurer un pilotage académique de proximité
Améliorer la qualité du service offert aux personnels et aux usagers (accueil et communication) Organiser et valoriser l'action du Rectorat, de ses personnels Renforcer les liens avec les partenaires, les collectivités locales et territoriales pour une planification concertée des besoins liés à l'évolution de la démographie scolaire Développer le partenariat avec les autres services de l'Etat et le monde de l'entreprise

2.32 Le projet académique 2014-2017

Il a décliné les objectifs de refondation de l'école à savoir réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous. L'ambition majeure serait de «réussir le pari d'une meilleure scolarisation pour tous». Ainsi pour améliorer la réussite de des élèves. Il est construit sur 3 axes comprenant 11 objectifs.

Tableau 11 Le projet académique 2014-2017

Axe 1 Réussir
Favoriser le bien-être des élèves et la persévérance scolaire Renforcer la maîtrise de la langue Fluidifier et optimiser les parcours Encourager l'innovation pédagogique
Axe 2 Justice et égalité
Mieux scolariser les élèves en situation de handicap Promouvoir l'ouverture culturelle Donner à chaque élève les moyens pour une orientation choisie
Axe 3 Ambition
Renforcer la formation des personnels Assurer le bien-être au travail Développer un accompagnement bienveillant des équipes Construire des relations de confiance avec les familles

Le projet académique est un moyen de pilotage, une feuille de route qui se lit comme un guide d'actions concrètes à mener sur un temps donné. Il prévoit des bilans intermédiaires et une évaluation finale. La réussite des élèves reprise comme un axe ou un objectif à atteindre est un enjeu essentiel pour les deux programmes. Le projet académique 2010-2013 met l'accent sur les moyens à mettre en œuvre par l'axe 2 et 3 qui concerne le personnel de l'éducation nationale. Ces projets ont le mérite d'être ambitieux compte tenu des défis à relever mais restent invisibles et inaudibles dans l'espace public. Par ailleurs leur évaluation souffre d'un manque de diffusion et chaque projet donne l'impression de redite sous une forme différente, sans avoir atteints les objectifs précédents. De plus, ils ne contiennent aucune donnée chiffrée pour corroborer les besoins identifiés et à réaliser : taux d'amélioration, personnel, constructions, équipements...

Le système éducatif est encore en construction et pour faire face à l'accroissement de la démographie scolaire le nombre d'établissements reste insuffisant par rapport aux prévisions.

Les publications institutionnelles font le constat des lacunes, des manques, des difficultés des élèves et à chaque rentrée scolaire, les syndicats interpellent le Recteur voir le Ministère de l'Education nationale pour trouver des solutions aux problèmes récurrents. Bien que des efforts soient faits pour augmenter les capacités d'accueil des établissements, recruter des enseignants, il existe encore des disparités entre les communes. En effet, le taux de non-scolarisation dans l'Ouest Guyanais reste important et trois fois supérieur à celui de la France métropolitaine. Le taux de réussite au bac n'atteint pas encore celui de la moyenne nationale et trop de jeunes quittent le système scolaire sans diplôme.

Les facteurs explicatifs de l'échec ou de la réussite ou de la non-scolarisation évoqués, font intervenir différentes variables liées à la famille (niveau d'étude, structure familiale, compétences linguistiques), à l'institution (condition de travail, adaptation de la pédagogie, formation et encadrement des enseignants) et à la localisation géographique des établissements. «Il est devenu évident que la constatation purement statistique de liens plus fréquents entre certaines formes de carence familiale et les troubles constatés chez l'enfant ne devrait pas déboucher sur un fatalisme qui justifierait à son tour l'inaction. Dire par exemple que si des élèves sont en difficulté à cause de leur origine sociale, c'est affirmer que toute pédagogie sera à coup sûr inopérante»

Ces explications restent ancrées dans les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel. Les résultats scolaires de la Guyane qui est à la fois un département et une région sont comparés à la Métropole qui regroupe un ensemble de départements et de régions. Pris globalement, la Métropole ne connaît pas les mêmes réalités socio-économiques, démographiques et géographiques. «Pour l'enseignement secondaire, alors que les effectifs scolarisés en métropole baissent de manière continue depuis quatre ans, ceux des départements d'outre-mer enregistrent une forte croissance; celle-ci est appelée à se poursuivre dans les années à venir, en particulier en Guyane¹⁰²».

¹⁰² Projet de loi, adopté par l'assemblée nationale après déclaration d'urgence d'orientation pour l'outre-mer N° 394 Sénat Session ordinaire de 1999-2000. Annexe au procès-verbal de la séance du 7 juin 2000

Aujourd'hui, les projets académiques affirment cette notion de réussite qui est un axe inscrit dans la politique d'amélioration de la politique éducative sur ces quinze dernières années, proposant la prise en compte de la diversité du public et l'amélioration de l'accès aux diplômes.

Les efforts sont portés sur le 1^{er} degré, à travers les rapports, les travaux de recherche et les programmes des ILM. Pour améliorer les résultats scolaires, ils tiennent compte de l'aspect socio-linguistique des élèves en s'appuyant sur un présupposé selon lequel il existe une façon d'apprendre spécifique aux élèves issus de groupes culturels non-francophones et que l'école doit apporter des réponses ancrées dans leur environnement immédiat. Les évaluations positives des intervenants en langue maternelle étant confirmées, ces derniers doivent cependant disposer de plus de temps auprès des élèves, une formation plus poussée et une meilleure collaboration avec l'enseignant qui doit être formée à la pédagogie interculturelle.

Nonobstant les difficultés que rencontre le système éducatif, la scolarité demeure importante et représente un véritable enjeu aussi bien pour les familles que pour les acteurs politiques. Les taux de réussite aux différents examens, s'améliorent donnant l'accès à un nombre toujours plus important de jeunes à l'image de la composante de la société. La prise en compte du contexte social et culturel fait une large place à notre recherche dans le but de pouvoir interpréter et comprendre les processus mis en œuvre.

Quelles sont les attentes des élèves ?

Quels sont leurs besoins ?

Quelle est leur expérience de l'école ?

1 L'ethnicité à l'école

S'intéresser à la catégorie «bushinengue» est un domaine mal délimité car on se heurte à des limites, notamment à l'absence de statistiques sur cette population.

Les statistiques de l'INSEE ou de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale font uniquement la distinction entre français et étrangers. Les catégories proposées par Triabat en 1995, chercheuse à l'INED, comme l'appartenance ethnique définie par la langue maternelle des enquêtés et de leurs parents et l'origine ethnique établie sur le lieu de naissance des individus et de leurs parents, suscitent de violentes polémiques sur la remise en question du modèle républicain pour qui seule la nationalité est un critère acceptable. Ceci explique que l'on ne sache pas grand-chose des effets des trajectoires et des origines sur les taux de réussite dès lors que les élèves ne relèvent pas officiellement d'une nationalité étrangère.

Les études qui se rapprochent de mon objet de recherche sont celles menées sur les enfants dont les parents ont connu une trajectoire liée à l'immigration.

Les recherches menées sur l'Hexagone sur la diversité culturelle renvoient irrémédiablement à l'immigration, l'ethnicité ou à la théorie des chocs des cultures. Elles montrent que les enfants d'immigrés ou de quartiers populaires sont souvent dans une situation contradictoire par rapport à leur scolarité, entre de fortes attentes et des inégalités face à la réussite scolaire. Une situation qui à terme engendre une insatisfaction et des jugements négatifs sur le fonctionnement du système scolaire.

François Dubet¹⁰³, dans le bilan des connaissances sociologiques sur l'immigration, indique que les conclusions des chercheurs oscillaient entre l'affirmation d'une spécificité de la différence culturelle des enfants d'immigrés et le déni de cette spécificité, sans produire de faits qui trancheraient cette question.

¹⁰³ Dubet F. «Immigration qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances» in Revue française d'Administration publique n°4887 juil-sept 1988, 1-143

L'école en Guyane se trouve empêtrée dans une situation pour le moins complexe. Elle doit composer avec différentes populations pour lesquelles la prise en compte de leurs spécificités culturelles et linguistiques, se révèlent être un exercice périlleux. En effet le risque est d'enfermer les personnes dans leurs caractéristiques culturelles pour tout expliquer : échecs, réussite, déviance.....

L'origine «ethnique» des élèves serait un élément central, voire unique, pour expliquer les inégalités des parcours scolaires. La prégnance de cette représentation culturaliste est largement évoquée par les enseignants, les médias et la classe politique. En novembre 2005, le Président du Conseil Général commande une étude au Centre Universitaire Pluridisciplinaire, intitulée «L'impact de la croissance démographique sur les actions du Conseil Général : le poids de l'immigration» pour répondre aux inquiétudes de la Collectivité à remplir ses missions face à la démographie galopante.

L'école est confrontée à la volonté croissante de prendre en compte les «spécificités culturelles» de la diversité de la population, censée permettre une plus grande égalité et une meilleure intégration de ces populations. Alors, les pédagogies interculturelles visant à prendre en compte la culture des élèves pour mieux la valoriser et ainsi favoriser leur réussite scolaire, comportent des effets pervers. Parmi les risques figurent celui d'immobiliser ces populations dans des catégories ethniques immuables. La culture devient ainsi une dimension naturelle des individus et sert à masquer les causes économiques et sociales des inégalités scolaires.

Dans les écoles, la part d'élèves issus de l'immigration ou de groupes dévalorisés constituent un signal fort qui semble exprimer le faible niveau de l'établissement. Leur présence contribue à sa stigmatisation et donc à son évitement par les parents dotés de ressources suffisantes. Les populations assignées à ces établissements peuvent finir par intégrer le stigmate dont ils sont affublés malgré eux, considérant ainsi que leur culture d'origine les pénalise dans la réussite scolaire.

La publication du livre «Le déni des cultures» de Hugues Lagrange¹⁰⁴ n'aura pas manqué de déchaîner les passions tant la question de l'ethnicité est sensible. Il

¹⁰⁴ Lagrange H. (2010) Le déni des cultures Seuil

montre que l'origine culturelle ainsi que le milieu social contribuent à des contre-performances scolaires et à la délinquance.

A statut social égal «les adolescents éduqués dans des familles du Sahel sont trois à quatre fois plus souvent impliqués comme auteurs de délits que les adolescents de familles autochtones et le sont aussi deux fois plus que les adolescents d'origine maghrébine». «Les enfants de ces familles se trouvent en porte-à-faux avec les exigences sociales et éducatives de leur pays d'accueil».

Pour l'auteur, le facteur culturel est décisif, notamment par leurs «coutumes lointaines, souvent rurales, très décalées». La structure familiale et les traditions de ces populations, l'autoritarisme des pères, la soumission des mères, la polygamie, la taille des fratries, confrontées aux exigences de la compétition scolaire, créent les conditions de l'échec scolaire et de délinquance. «C'est en partie parce que certaines valeurs véhiculées dans leur famille se heurtent à celles du système français». Pourquoi irrémédiablement lier les origines culturelles aux déviations lorsqu'il s'agit de groupes issus de la diversité ? Ces mêmes arguments sont repris au niveau local pour expliquer les résultats scolaires des enfants des fleuves.

Des sociologues se sont exprimés sur cet ouvrage, (Véronique De Rudder, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fénart, Maryse Trippier, Didier et Eric Fassin...). Ils estiment que «*Le déni des cultures*» renoue avec le courant culturaliste de l'anthropologie développée dans les années 1930. Cet ouvrage explique la réalité sociale à partir du seul facteur culturel. Les études qui se basent essentiellement sur les caractéristiques culturelles, les présentent comme engendrant des problèmes dans la société. Ainsi, pour Eric Fassin¹⁰⁵, si Hugues Lagrange «séduit les médias, c'est qu'il conforte le sens commun par un livre savant censé briser un tabou en disant tout haut ce que beaucoup pensent tout bas». Dans son étude, il insiste sur la centralité des origines, sous un angle dépréciatif car elles sont liées aux déviations uniquement lorsqu'il s'agit des minorités ou de populations stigmatisées ? L'actualité fait état la délinquance des élites ou des autochtones (corruption, blanchissement d'argent...). Pourtant elle n'est pas interprétée en mobilisant leur culture ou leur ethnicité comme étant déterminante.

¹⁰⁵ Le Monde 30 septembre 2010

Pour Michel Wieviorka, l'essentiel de l'explication se situe dans la crainte de l'illusion de l'inversion du rapport de force et d'une prise de pouvoir par les immigrés si différents de notre culture. Les théorisations culturalistes de Samuel Huntington¹⁰⁶, dont le concept clef est «le choc des civilisations», visent à produire un nouvel ennemi et à diffuser de nouvelles peurs en lieu et place de l'ennemi soviétique et de la peur du Rouge désormais inutilisable. Dans des formes différentes acclimatées aux spécificités françaises les mêmes thèses culturalistes tendent à se développer en France¹⁰⁷ »

D'autres travaux de sociologues se sont penchés sur la question de l'ethnicité des jeunes des quartiers populaires dont ceux de François Dubet et Didier Lapeyronnie¹⁰⁸ autour de l'intégration des minorités dans la société française. Les processus s'articulent autour de trois facteurs : l'insertion socio-économique (par le travail), l'intégration culturelle (la connaissance de la langue et la maîtrise des codes culturels français et modernes) et la participation à la vie de la Cité (l'engagement de citoyen). La dimension ethnique place ce sujet au centre des débats médiatiques dès lors qu'il s'agit des jeunes des quartiers populaires. L'ethnicité est traitée soit sous l'angle de la discrimination, (victimes de discriminations à l'embauche, au logement..... en raison de leurs origines ethniques), soit pour expliquer des comportements déviants.

Pour Saïd Bouamama¹⁰⁹, les discriminés ne restent pas passifs face aux discriminations, ils mettent en place des stratégies individuelles et collectives qui utilisent ou rejettent les catégories dominantes afin d'atteindre leurs buts.

Frantz Fanon¹¹⁰ et Albert Memmi¹¹¹ ont proposé des grilles de lecture de ces configurations identitaires qui se manifestent face à la domination coloniale et à ses catégorisations. Tous deux mettent en évidence trois postures réactives possibles et pouvant se succéder dans l'expérience d'une personne ou d'un groupe social :

¹⁰⁶ Huntington Samuel P (2000), *Le Choc des civilisations*, Paris, Éditions Odile Jacob, 545 p

¹⁰⁷ Pierre Bourdieu, (1992) préface au livre de Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck Université 331p

¹⁰⁸ Dubet F. et Lapeyronnie D. (1992) *Les quartiers d'exil* Paris, Seuil, 245p

¹⁰⁹ Bouamama S, (2010), *Les discriminations racistes une arme de division massive*, Paris, L'Harmattan, 2010 214p

¹¹⁰ Frantz Fanon, (1964) *Racisme et culture Pour la révolution africaine*, Paris, Cahiers libres 53-54 Maspero 223p

¹¹¹ Memmi A. (1985) *Portrait du colonisé, Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, Collection Folio 176p

- La haine de soi : il s'agit d'individus qui vont s'efforcer de coller aux représentations et aux catégorisations dominantes en jouant le rôle que l'on attend d'eux dans l'espoir d'en tirer des profits personnels.

- L'affirmation de soi absolutisée : il s'agit d'une réappropriation du stigmatisme comme première forme de révolte contre une stigmatisation dominante

- La désaliénation : il s'agit d'une « théorie de la libération¹¹² » où la posture des individus découle généralement des luttes collectives organisées qui ont pour objectif la transformation des rapports de force sociaux et politiques.

D'autres travaux vont montrer les réussites des élèves issus de l'immigration. Différentes explications sont données. La mobilisation de la famille sur la scolarité est déterminante. Elle s'exprime sous la forme d'une vigilance et de revendication dans les procédures d'orientation. Louis-André Vallet et Jean Paul Caillet¹¹³ présentent la mobilisation des familles qui ont de fortes attentes et des projets ambitieux. Jean Pierre Zirotti et Lorraine Akers-Porrini¹¹⁴ parlent de stratégie défensive et compensatoire dans un contexte de discrimination. Zahia Zéroulou¹¹⁵ évoque la réaction défensive.

Les travaux de sociologues, dont ceux Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet¹¹⁶, Jean-Paul Payet et Agnès Van Zanten¹¹⁷, ont conclu que la situation scolaire des élèves étrangers est assimilable à celle de l'ensemble des enfants des catégories sociales modestes. Ils neutralisent ainsi la variable culturelle.

Zahia Zéroulou¹¹⁸ note la volonté des parents de réussir l'émigration par la promotion sociale, c'est pourquoi la scolarisation devient un enjeu important. Toutefois quand l'accès aux études est envisagé, il est à triple tranchant car c'est la

¹¹² Edward S. 2000, Culture et Impérialisme, Paris, Fayard

¹¹³ Vallet L.-A., Caille J.-P. (1996). - Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. les dossiers d'Education et Formations, n° 67.

¹¹⁴ Zirotti J.-P., Akers-Porrini R. (1992). - Élèves « français » et « maghrébins ». Un rapport différent à l'orientation scolaire. Migrants-Formation, n° 89, p. 45-57.

¹¹⁵ Zéroulou Z. (1988). - La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. Revue française de sociologie, XXIX, p. 447-470

¹¹⁶ Boulot S., Boyzon-Fradet D. (1988), Les immigrés et l'école : une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987), L'Harmattan-CIEMI, Paris.

¹¹⁷ Payet J.-P., Van Zanten A. (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique », Revue française de pédagogie, 117, p. 87-149.

¹¹⁸ Zéroulou Z. Mobilisation familiale et réussite scolaire Revue européenne des migrations internationales Année 1985 Volume 1 Numéro 2 pp. 107-117

voie pour une promotion sociale mais aussi l'instrument de la perte des normes et des valeurs culturelles de la société d'origine et de la prise de trop de liberté obligeant à s'éloigner physiquement et géographiquement des parents.

Les recherches menées aux Etats-Unis, notamment par John Ogbu¹¹⁹, expliquent que le comportement des minorités dans la société globale se reflète automatiquement dans celui du système éducatif. Cet anthropologue a élaboré la théorie de la résistance scolaire pour analyser le comportement scolaire des jeunes appartenant à des minorités culturelles. Ainsi, chaque minorité ethnique élabore des solutions collectives à des problèmes collectifs, influencées par une série de croyances à propos de l'école et de la place de la minorité culturelle dans la dite société.

L'échec scolaire des élèves appartenant à certaines minorités culturelles serait donc le résultat d'une stratégie et non pas le fruit de déficiences génétiques, linguistiques ou culturelles. Cette théorie a servi de base pour éclairer le comportement scolaire des enfants noirs américains et leurs faibles performances scolaires. L'identité collective dans la théorie de John Ogbu renvoie à la perception qu'une minorité possède de sa propre identité, de son sentiment d'appartenance. Les membres d'un groupe minoritaire construisent leur identité collective à partir de leur expérience historique collective. Cette théorie met en avant la thèse d'un conflit mais n'explique pas pourquoi certaines minorités réussissent à le dépasser et apprennent avec plus ou moins de succès.

John Ogbu fait l'hypothèse que les Noirs n'ont pas développé une forte tradition académique à cause de la barrière des emplois. Ainsi la manière dont les minorités perçoivent les emplois pèse-t-elle sur leur perception individuelle de la scolarité et sur leurs réactions. Ainsi à cause de la difficile voire impossible accession à certains emplois, les Noirs n'ont pas développé le même type d'optimisme dans l'effort, mais plutôt une attitude fataliste résumée par «à quoi cela sert-il d'essayer ?» En accordant peu d'importance à la réussite scolaire, les jeunes afro-américains anticipent leur position sociale inférieure aux USA.

¹¹⁹ Ogbu J. (1978). - *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.

Les travaux de Halima Belhandouz ¹²⁰ mettent en évidence, l'infériorisation ressentie des personnes issues des anciennes puissances coloniales par le pays d'accueil; notamment, celles qui n'ont pas connu dans le pays de leurs parents. Le processus de réappropriation identitaire culturelle consécutif à la décolonisation est complexe. Cette infériorisation est transmise aux enfants ce qui a pour conséquence un vécu scolaire problématique. Les travaux sur l'histoire coloniale et sur les populations dites «harkis» ouvrent des perspectives de réflexion sur une histoire longuement occultée, se rapprochant de celle de la Guyane (esclavage, marronnage et colonisation). Les travaux du sociologue américain Alejandro Portes¹²¹, montrent que les individus sont placés dans des processus «d'anticipation d'infériorisation durable», ce qui explique le poids qu'elles peuvent prendre dans la définition d'attitudes de retrait ou d'opposition conflictuelle. Selon Georges Felouzis¹²², les anticipations sont des paris qui prennent pour base une connaissance approfondie du système scolaire par des élèves qui ont appris à décoder son fonctionnement.

La question ethnique est un sujet sensible et la catégorisation ethnique présente dans la politique éducative se retrouve dans les expressions utilisées. On parle de «publics en difficultés» de «publics difficiles», de «quartiers difficiles», d'«établissements sensibles»... comme un code métonymique officiel pour désigner des problèmes dont on ne doit pas parler publiquement et de façon directe. L'assimilation est subtile entre élèves en difficultés et élèves étrangers, issus de l'immigration ou allochtones. C'est à travers la «théorie» du handicap socio-ethnique», selon laquelle la différence culturelle (réelle ou supposée) détermine les difficultés (réelles ou supposées, elles aussi) de la scolarisation de ces élèves. La tentation est forte d'expliquer tout par le déterminisme des origines et d'expliquer les résultats scolaires par la culture ou la génétique.

La catégorisation ethnique passe par le volet pédagogique de l'accompagnement des apprentissages par l'introduction des langues régionales à l'école. L'introduction du créole à base lexicale française s'est réalisée à partir de 1983. Le dispositif de langues et cultures régionales (LCR), prévoit un enseignement de 1 à 3h hebdomadaires. Aujourd'hui plus de 300 classes du premier degré, y

¹²⁰ Belhandouz H. (2001), « Minorités culturelles et rapport au savoir dans l'école française : l'impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de « raccrochage » au diplôme d'accès aux études universitaires » in *VEI (Ville-Ecole-Intégration)* n° 129

¹²¹ Portes A. (1996) *The new second generation*, New York, Russell Sage Foundation

¹²² Felouzis G. Conceptions de la réussite et socialisation scolaire: le cas des lycéens des filières générales, technologique et de LEP *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre~novembre~décembre 1993

adhérent essentiellement sur le littoral. Il existe aussi dans le second degré (en option au baccalauréat) et au niveau universitaire (Licence et le Master LCR et le CAPES Créole). Les autres créoles, les langues amérindiennes et hmong, sont introduites par le dispositif des Intervenants en langue maternelle.

1.1 Les spécificités linguistiques

Les recherches récentes¹²³ démontrent que la Guyane présente une grande diversité linguistique (Annexe 2), qui se rapprocherait plutôt de certaines situations indiennes ou africaines. «De fait, la Guyane présente une situation de grand plurilinguisme, avec de multiples configurations, et non une somme de plusieurs monolinguisms (...) les individus y sont plurilingues (...) et se comportent en plurilingues lors de pratiques diversifiées¹²⁴».

En effet, outre le français qui reste la langue officielle utilisée par l'Administration et l'enseignement, cohabitent des langues régionales¹²⁵ qui se déclinent comme suit :

6 langues amérindiennes décomposées en 3 familles :

- famille caribe : Kali'na, wayana,
- famille tupi – guarani : wayampi, émérillon (teko),
- famille awarak : arawak, palikur (lokono)

Selon Alexis Tiouka¹²⁶, c'est cette grande diversité linguistique et culturelle qui est la cause de l'échec scolaire des populations amérindiennes de Guyane. En effet, il déplore «le grand fossé culturel et linguistique» qui les sépare de la culture et de la langue française.

De plus, une autre difficulté réside dans le fait que les langues amérindiennes «sont des langues orales» dont le passage à l'écrit est difficile.

- les créoles :

¹²³ Isabelle Léglise et Bettina Migge (UMR CELIA) « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint – Laurent du Maroni, in Van den Avenne C. coord, Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité 2003, L'Harmattan

¹²⁴ I. Léglise et B.Migge. 13 « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », in *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. IRD Editions. 2007.

¹²⁵ Extrait de Goury Ed.2002. Amérindia 26/27. Langues de Guyane.

¹²⁶ Coordonateur Délégué, de la F.O.A.G, dans son article intitulé « Adaptation du système éducatif dans un contexte plurilingue, Juillet 1998

- de base lexicale française : créole guyanais
 - de base lexicale anglaise : aluku, ndjuka, pamaka
 - de base anglaise relexifiée partiellement en portugais : saamaka
- une langue asiatique : hmong

La Guyane reste toutefois soumise à la Constitution. Elle stipule dans son article 1 le principe d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unité du peuple français et dans son article 2 que le français est la langue de la République. Ces principes garantissent une application uniforme du droit sur l'ensemble des territoires, au delà des hommes et leurs habitudes ancestrales, la norme n'admet pas les particularismes, la notion de «communautés», de «groupes» ou «d'autochtones»¹²⁷.

Au niveau européen, pour protéger et/ou favoriser les langues historiques régionales et langues minoritaires, les pays membres de l'Union européenne ont adopté en 1992, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Elle souligne l'interculturel et le plurilinguisme des territoires, mais considère que la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre. Si la France l'a signée elle ne l'a pas ratifiée et se base sur la décision du Conseil constitutionnel du 15 juin 1999. En effet, elle l'a déclaré anticonstitutionnelle puisqu'elle donne des droits spécifiques aux locuteurs des langues régionales ou minoritaires. Elle porte atteinte aux articles 1 et 2 de la Constitution. Pour subtilement atténuer cette position, les parlementaires rappellent que ce n'est pas une interdiction définitive, puisque selon la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen chaque citoyen peut librement parler, écrire et imprimer dans la langue de son choix. De plus, la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008 a ajouté à l'article 75-1 la mention suivante : «les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France».

¹²⁷ V. G. Koubi, (1996) Droit et minorités dans la République française, A. Fenet, G. Koubi, I. Schutle-Tenckhoff, T. Anbasch, Le droit et les minorités, Bruylant, Bruxelles, p. 197 et s.

C'est une timide avancée car cette inscription ne peut pas s'interpréter comme la reconnaissance d'un droit imprescriptible¹²⁸. Cette disposition a été inscrite dans la partie consacrée aux collectivités territoriales et permet l'utilisation des langues régionales, leur enseignement sans remettre en question l'usage obligatoire de la langue française dans les institutions publiques.

1.2 Le dispositif «Intervenants en Langue maternelle»

Depuis 1998, le dispositif Intervenant en Langue Maternelle (ILM) fonctionne dans certaines écoles. Il a été créé à l'initiative de chercheurs de l'équipe IRD (Institut de recherche pour le développement) de Cayenne et d'un Inspecteur Académique de Guyane. Il a d'abord existé sous l'appellation «dispositif de médiateurs bilingues», expérimenté dans des écoles du fleuve, de l'Ouest guyanais, Kourou et Camopi.

Ses bases théoriques se fondent sur les travaux d'Ana Celia Zentella¹²⁹ sur l'introduction de la langue maternelle à l'école. Ces derniers décrivent le bilinguisme dans la communauté portoricaine de New-York. Ils montrent que les enfants observés, inscrits dans un programme d'enseignement bilingue ont un taux de réussite scolaire élevé, tandis que ceux qui suivent un enseignement monolingue en anglais présentent un échec de l'apprentissage de l'anglais, des problèmes identitaires et psychologiques liés à la rupture avec la famille et la culture d'origine. D'autres études de psycholinguistique¹³⁰ appliquées à l'enseignement bilingue présentent des résultats similaires.

Ce dispositif s'appuie sur les programmes d'enseignement bilingue en direction des enfants amérindiens des pays voisins (Equateur, Colombie, Brésil, Paraguay), proposant avec certaines différences, un accueil majoritairement ou exclusivement en langue maternelle. Afin de permettre aux enfants de devenir des bilingues équilibrés, ce dispositif repose sur le postulat que la langue maternelle ne doit pas être dévalorisée par rapport au français. Ce qui suppose de lui réserver une place à l'école, à des moments ou dans des lieux où elle est parlée et reconnue. Ainsi, un

¹²⁸Selon le Rapporteur de l'Assemblée nationale, la France marque son attachement à son patrimoine sans pour autant créer un droit pour les particuliers d'exiger de la part des administrations l'usage d'une autre langue que le français ou des droits spécifiques pour des groupes. Séance du 17 juin 2008, Journal officiel Débats Sénat, 19 juin 2008, p. 2931

¹²⁹ Zentella AC (1997) Growing up bilingual : Puerto Rico Children Oxford : Blackwell publishers pp 323

¹³⁰ Hamers J.F. et Blanc M. 1983. Bilinguisme et bilinguisme. Bruxelles : Mardaga

enfant bien structuré dans sa langue maternelle apprendra plus facilement une langue seconde. Les efforts passent d'abord par le développement de l'apprentissage de l'oral pour ensuite passer à l'acquisition de l'écrit. La didactique de l'oral passe alors par une dimension de compréhension, de production et d'analyse. Cette conception nouvelle, s'appuie sur un modèle interactif du récepteur dans la construction de la compréhension des apprentissages.

Ce projet obtient l'adhésion de l'inspecteur d'Académie de l'époque, se basant sur la difficulté de scolariser en français les élèves amérindiens et bushinenge. Il conçoit que la présence de la langue maternelle à l'école induit un mieux-être des élèves et permet une meilleure relation au français à travers la construction d'un bilinguisme équilibré. La mission des médiateurs est d'accueillir les enfants à l'école élémentaire dans leur langue maternelle et participer à des expériences pédagogiques utilisant cette langue pour faciliter l'apprentissage du français. Selon Marie-France Cruzier¹³¹, «la revalorisation des langues maternelles est effective tant au niveau des enfants que de leurs communautés d'origine. Elle s'impose aux élèves puisque c'est une pratique journalière favorisée par l'institution dans les murs de l'école»

Toutefois, ce dispositif a rencontré des difficultés. «Il faut dire que l'idée d'un véritable enseignement bilingue et biculturel se heurtait à plusieurs obstacles dirimants : l'hostilité des responsables éducatifs, l'absence d'équipement des langues en termes de grammaires, dictionnaires, normalisation orthographique et supports pédagogiques, et surtout l'absence de corps enseignant capable de se lancer dans une telle aventure et formé à le faire, d'autant que les règles de la fonction publique française empêchaient la création d'un corps spécifique (contrainte qui n'existe pas dans la plupart des pays voisins)¹³²». Compte tenu de la précarité des contrats de travail proposés, des médiateurs formés ont du quitter leurs fonctions soit qu'ils ne pouvaient continuer à cumuler des contrats à durée déterminée ou soit qu'ils avaient obtenu d'autres postes assurant plus de stabilité.

Les premières évaluations provisoires et partielles du dispositif faites en 2007 ont montré que les élèves suivis par les ILM, améliorent leur potentiel

¹³¹ Cruzier MF (2006) École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales

¹³² Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais. Michel Launey CELIA - Université de Paris 7 et IRD Guyane - Laurent Puren Université de la Réunion / Les Synergies Monde n° 7 - 2010 pp. 79-96

d'apprentissage dans un espace qui respecte leur identité culturelle et investissent le français, langue seconde.

1.3 La classe aux villages

L'origine de ce projet de la classe aux villages sur Apatou, part du constat de la faible scolarisation en maternelle d'enfants issus de sites isolés. Durant l'année 2013-2014 deux maîtres itinérants et une ILM sont intervenus sur 4 sites : Grand Patience, La Forestière, Anaoela Ondo, Nioeng Kampoe auprès de 49 enfants.

L'accueil se faisait chez l'habitant. Pour l'année 2014-2015, une enseignante et un ILM sont intervenus auprès de 24 enfants (13 sur le site d'Anaoela et 11 sur le site Nioeng Kampoe). Ce dispositif sur site implique les enfants et leurs parents sur leur lieu de vie. L'optique est de faciliter les apprentissages à l'école et favoriser la scolarisation régulière des enfants.

Les interventions étaient relativement courtes : d'une durée de 2H25 par jour du lundi au vendredi pour respecter pleinement le rythme journalier des enfants âgés de deux ans. Pour les parents, il était consacré 45 minutes par jour et une réunion hebdomadaire d'une heure dans le cadre de l'école des parents. L'objectif est de leur apprendre à parler le français pour mieux accompagner leurs enfants dans les apprentissages, mais aussi, comprendre le rôle de l'école et celui de parents d'élèves.

Ces maîtres itinérants, permettent aux enfants vivant sur des sites isolés, de bénéficier d'une scolarisation précoce. «Faire classe dans les villages» c'est accompagner les parents à une meilleure compréhension du système scolaire français. C'est également prendre en compte un contexte socioculturel qui a une part importante dans l'éducation et la réussite scolaire des enfants

1.4 Repenser le système scolaire

D'autres travaux recommandent de repenser le système éducation. Ils préconisent son adaptation notamment par l'introduction d'une éducation plurilingue et multiculturelle. En effet, les travaux en sociolinguistiques menés dans le département sur ces dix dernières années ont mis en évidence la pluralité des

situations scolaires des élèves. La recherche menée par Sophie Alby et Jeannine Ho-A-Sim ¹³³ décrit les situations d'enfants mono, bi ou plurilingues avant leur scolarisation. Ces enfants sont locuteurs d'une ou de plusieurs langues autres que le français; d'autres ont eu un contact, plus ou moins intense, avec le français avant leur entrée dans le système scolaire ou encore certains sont bi ou plurilingues (avec le français). Dans leur environnement familial différentes langues sont parlées, notamment le créole guyanais, portugais, anglais, espagnol, créole haïtien, saamaka, néerlandais, aluku, ndyuka, pamaka tamoul, ourdou, mandarin, cantonais.....

Cette étude a mis en évidence la précarité des familles, les parents ayant peu ou pas du tout été scolarisés. Même si le discours sur l'école est globalement positif, les enfants sont en échec scolaire. Les résultats des évaluations de l'année 2008 en français et mathématiques, pour les classes de CE1 et de CM2, sont très largement inférieurs à ceux obtenus pour l'ensemble de la France.

Ainsi, cette recherche préconise-t-elle la mise en place de l'éducation plurilingue et interculturelle «pour construire les apprentissages scolaires tous domaines de l'école confondus, en incluant les modes éducatifs propres aux communautés concernées, et d'autre part, de viser la construction, chez les élèves, d'une compétence à vivre dans une société plurielle¹³⁴»

L'espoir a pu naître en janvier 2010 quand la population devait choisir un nouveau statut entre les articles 73 et 74 de la Constitution. Le passage à l'article 74 pouvait permettre une adaptation des programmes éducatifs à l'instar de la Nouvelle-Calédonie. Toutefois la population a préféré rester sous l'article 73 anéantissant tout espoir d'adaptation des programmes scolaires et la formation des professeurs des écoles aux réalités culturelles et linguistiques.

Selon les travaux d'Alain Coïaniz¹³⁵, c'est la conception de l'école qui est en jeu car : «la société bushinenge apparaît surtout comme une société de transaction, où tout se paie. L'argent y est important, et, à la limite, ce qui est gratuit (comme

¹³³ Sophie Alby, Jeannine Ho-A-Sim. 2010 Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane.. Raisons Educatives, pp.169-190. <halshs-00665368>

¹³⁴ Ibidem

¹³⁵ Coïaniz A. avec la collaboration de Marsetti J. et Francequin G., 2001, Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel, Paris : L'Harmattan.

l'école...) peut être dévalorisé». Mais les conséquences négatives de la scolarisation ne sont pas là où on croit, dans une perte de valeurs traditionnelles, dans une acculturation dommageable aux ancrages culturels originels, mais bien dans le fait que les personnes, au sortir de l'école, ne maîtrisent qu'imparfaitement les savoirs et pratiques de leur milieu (abattis, pêche et chasse, reconnaissance des plantes médicinales, etc.). Mais au-delà de difficultés d'ordre linguistique, ce sont les conséquences d'une scolarisation mal pensée qui fait problème : l'école "plaque" des connaissances non intégrées, souvent bien exotiques pour les publics, sur des références vécues mais rarement verbalisées dans l'espace scolaire».

Le plurilinguisme de la société est largement perçu comme richesse qui entraîne cependant des difficultés dans les apprentissages. On se heurte à des difficultés de lecture de la société. Comment trouver un consensus pour tous les groupes en présence ? Est ce que l'institution scolaire peut apporter des réponses par rapport à leurs spécificités linguistiques et culturelles ? Quelles sont les demandes et les attentes des groupes en présence ? Est-il possible d'arriver à un équilibre entre la maîtrise de la langue française et celle de la langue maternelle ? En effet, avec à tous les groupes en présence, il est difficile voire dangereux, de prendre chaque groupe et d'apporter des réponses par rapport aux spécificités qu'il revendique. On court le risque de la catégorisation des groupes, dont la tendance première est de leur apposer des attributs avec toutes les dérives que cela comporte (stéréotypes, préjugés, stigmatisation...). En fait, les catégories ne sont pas totalement neutres. Elles sont imprégnées d'affectivité et reflètent l'état des relations entre les groupes. La cohabitation des différentes populations, nécessite une volonté politique, sociale, éducative, collective et individuelle

2 Des aménagements locaux à la scolarité

2.1 Le transport scolaire fluvial

Compte tenu des spécificités géographiques et historiques, pour permettre la scolarisation des enfants résidant le long des fleuves, le Conseil Général a créé un service de transport scolaire fluvial (Annexe 3). L'intervention des pouvoirs publics a été nécessaire pour pallier le retard évident de transports et mettre en place des formes de régulation du transport scolaire.

En effet, le cadre législatif et réglementaire des transports scolaires date de 1982 avec les premières lois de décentralisation et la Loi d'Orientation sur les Transports Intérieurs (LOTI.). Ce mode de transport débute alors pour une cinquantaine d'enfants. Aujourd'hui le Conseil Général a développé pour Apatou onze lignes en amont et en aval du Bourg destinées aux élèves des écoles primaires et du collège.

Pour l'année scolaire 2012-2013, 3 436 enfants ont été transportés par des piroguiers sur 92 lignes d'embarcation dont 73 pour l'Ouest.

Au delà de l'originalité de ce mode de transport, les fleuves constituent un moyen de transport important en raison de l'enclavement des communes. Ils sont juridiquement non navigables du fait de leur non inscription sur la nomenclature des cours d'eau et lacs navigables ou flottables. Cela pose la délicate question de la responsabilité et la prise en charge en cas d'accidents.

Lors des Etats Généraux de l'Outre-Mer tenus en Guyane en 2009, il est ressorti des préconisations des Ateliers pour reconnaître un statut aux fleuves de Guyane et les rendre navigables avec les aménagements nécessaires.

L'article 20 de la loi d'orientation du 13 décembre 2000 prévoit que «le transport public fluvial en Guyane est soumis à des conditions de capacité financière et professionnelle définies par décret en Conseil d'Etat, et à des conditions relatives aux caractéristiques des embarcations précisées également par décret en Conseil d'Etat». Neuf ans plus tard, ces décrets ne sont toujours pas intervenus».

Dans la même année, Christiane Taubira¹³⁶ alors Députée, interroge le Secrétaire d'Etat chargé des transports sur le statut des fleuves en Guyane et leur navigabilité ainsi que sur le statut des piroguiers. «Il s'agit d'un problème structurel, qui impose à la fois des dispositions de droit et des mesures pratiques. Vous savez que les fleuves Maroni et Oyapock, longs de plus de 1 500 kilomètres au total, ne sont pas répertoriés dans la nomenclature des voies navigables et flottables. Par conséquent, les dispositions du code du domaine public fluvial et de la navigation intérieure ne s'y appliquent pas. Le Conseil d'Etat a considéré que l'adaptation des

¹³⁶ Question 847 publiée au JO le 01/12/2009 page 11247 et réponse publiée le 10/12/2009 page 10442

textes nationaux à leurs caractéristiques modifierait trop substantiellement lesdits textes et qu'une législation spécifique est nécessaire. Autrement dit, les personnes qui circulent sur ces fleuves le font à leurs risques et périls. [...]

«Je vous parle, Monsieur le Secrétaire d'État, de plus de 60 000 personnes riveraines de ces fleuves, de plus de 3 000 enfants qui les empruntent plus d'une heure tous les jours pour aller à l'école. Les transports sont assurés par des piroguiers amérindiens et bushinenge, dont deux ont péri cette année. [...] Je demande simplement quelle part M. Bussereau est disposée à prendre au règlement du problème du statut de ces fleuves, qui passe par le balisage, la signalisation, la sécurisation, l'homologation des embarcations, la reconnaissance des compétences professionnelles des piroguiers, l'accès aux assurances ainsi que la responsabilité civile et pénale de la collectivité départementale qui assure ces transports. [...]

Je vous rappelle que le Sénateur Jean-Etienne Antoinette a déposé plusieurs amendements à l'occasion du Grenelle 2 pour clarifier la situation, mais le Ministre n'a pas jugé bon de les retenir. Pour ma part, j'ai demandé que soit organisée une séance de travail avant l'examen du Grenelle 2 à l'Assemblée, mais je n'ai pas encore obtenu satisfaction. Nous voulons voir les choses prendre forme, car d'autres séances de travail ont déjà eu lieu, ainsi que des missions sur le terrain, mais sans aboutir à rien. On peut lire, sur le site de la DDE¹³⁷, des informations contradictoires : le fleuve y est considéré comme navigable, mais sans les références juridiques attestant de cette navigabilité, et avec la mention que ceux qui y naviguent le font à leurs risques et périls. Nous avons donc besoin d'éclaircissements».

La question de la sécurité du transport fluvial a été relancée par le Sénateur Jean-Etienne Antoinette sous forme de questions écrites (n°8441 du 03 octobre 2013 et n°10247 du 30 janvier 2014). La réponse donnée le 20 février 2014 rappelle que l'arrêté du 17 octobre 2013, prévoit un régime spécifique à la région Guyane pour la vérification des prescriptions techniques et la délivrance des titres de navigation. Toutefois, il ne prévoit rien sur les conditions de capacités professionnelles applicables au transport public fluvial.

¹³⁷ Direction Départementale de l'Équipement aujourd'hui remplacée par la Direction de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DEAL)

Le Gouvernement indique que «le projet mené fin 2011, auprès des instances locales guyanaises concernées (Direction de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DEAL), le Préfet de la région Guyane, le Conseil Général et Régional de la Guyane), de la Chambre nationale de la batellerie artisanale (CNBA), et en interministériel, auprès du ministère de l'intérieur (outre-mer), n'a pas reçu les avis favorables escomptés, hormis celui de la CNBA.

Au niveau local, ce projet a suscité de vives réactions de la population et des élus. Le dispositif proposé, jugé à la fois trop lourd et inadapté à la grande majorité des transporteurs. Depuis, il n'a pas donné lieu à d'autres actions complémentaires, puisqu'il n'est pas considérée comme prioritaire au regard des enjeux de sécurité. [...]. Par ailleurs, l'article 12 de la loi n° 2009-967 prévoit la prise en compte, pour les transports intérieurs, de mesures d'adaptation relatives à la situation particulière de chacune des régions d'outre-mer et notamment la Guyane. L'une des hypothèses serait de mettre en place un dispositif de validation des acquis de l'expérience par les pairs. Mais ce chantier est délicat. [...]. L'objectif est de pouvoir proposer un texte réglementaire dont la traduction, sur le terrain, conforte les pratiques traditionnelles tout en garantissant la prise en compte des enjeux de sécurité, notamment pour le transport scolaire».

Ce texte est encore en chantier, alors que la sécurité des élèves est en jeu et qu'ils sont bel et bien obligés d'emprunter cet unique moyen de transport.

2.2 Le transport aérien

La Collectivité régionale vient en soutien aux familles par l'attribution d'une aide au transport aérien. Depuis 1998 dans le cadre du dispositif «transport des lycéens de l'intérieur» les élèves scolarisés sur le littoral, mais demeurant dans des communes éloignées peuvent passer les fêtes en famille. Ce dispositif s'applique aux vacances de Noël et de Pâques. En 2009, 275 élèves ont pu y bénéficier.

2.3 L'hébergement en famille d'accueil

A partir de 2005, la Région a créé un «réseau de familles hébergeantes» dans lequel plus de 150 élèves scolarisés à Cayenne ont été hébergés au sein de familles

d'accueil. Les élèves hébergés proviennent des communes de l'intérieur et des fleuves qui ne peuvent y poursuivre leurs études par manque d'établissement ou de filières.

2.4 Une aide aux livres scolaires

Dans le cadre de la convention entre la Région et la Fédération des conseils de parents d'élèves, depuis la rentrée 2005, les élèves des lycées d'enseignement général, technologique et des lycées professionnels de Guyane bénéficient de trois manuels scolaires gratuits sous forme de prêt. Ces manuels varient selon la filière concernée.

SYNTHESE

Les premières écoles sont mises en place à la fin du 17^{ème} siècle, par les congrégations religieuses exclusivement pour les enfants de la population blanche, à partir de 1832 pour la population noire. Après l'abolition de l'esclavage en 1848, des écoles seront créées dans plusieurs localités du littoral. Toutefois, la coupure artificielle entre la Guyane du littoral et celle de l'Inini de 1930 à 1969, va engendrer une rupture dans l'application des mesures scolaires.

La départementalisation puis la régionalisation, conjuguées aux effets de l'augmentation de la population, vont accélérer la construction d'établissements scolaires même sur des sites isolés. Toutefois, aucune commune de l'intérieur n'étant dotée de lycées la poursuite des études impose des déplacements sur les communes limitrophes posant le problème de capacité d'accueil dans ces établissements, d'inscription dans les filières souhaités, du transport et de l'hébergement. Dans un système scolaire encore en construction, s'ajoute, la création d'une Université de plein exercice que depuis 2014.

La question scolaire telle qu'elle est abordée dans différentes publications institutionnelles fait ressortir un fort échec scolaire en comparaison aux résultats de la Métropole. Les facteurs explicatifs font intervenir des variables liées à la famille, à l'institution et à l'isolement géographique des établissements. Les projets académiques affirment la réussite comme un axe essentiel qui s'inscrit dans la politique éducative. Elle propose la prise en compte de la diversité du public et l'amélioration de l'accès aux diplômes. Les efforts sont principalement portés sur le 1^{er} degré, avec le dispositif des ILM, qui repose sur le postulat que la langue maternelle doit être valorisée, lui réservant alors une place à l'école.

Le plurilinguisme de la société guyanaise est largement perçu comme une richesse mais se trouve propulsé aux explications de l'échec scolaire. L'Ecole se retrouve en proie à des difficultés de lecture sur son rôle et sa capacité à apporter des réponses aux différentes composantes linguistiques et culturelles de sa population scolaire. Compte tenu des spécificités géographiques du territoire, les Collectivités ont déployé des aménagements en matière de transport et d'hébergement pour faciliter la scolarisation des élèves des sites isolés.

TROISIEME PARTIE : LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET LA METHODOLOGIE

CHAPITRE I L'EMERGENCE DE LA THEMATIQUE DE RECHERCHE

1 L'intérêt pour le sujet

1.1 Un retour expérientiel

Cette recherche, comme de nombreux travaux de thèse de doctorat est le fruit d'une longue réflexion qui s'est peu à peu organisée, prenant sa source au confluent de rencontres et de questions de mon parcours professionnel, social et familial. Le choix d'un sujet ne se fait jamais au hasard, mais s'inscrit dans une quête complexe. Réaliser cette thèse est un acte de création, qui comme tout acte de création, a provoqué en moi, de la douleur mais aussi beaucoup de plaisir. Elle s'assimile à un voyage initiatique qui constitue l'expression extériorisée d'un passage laborieux et conflictualisé, qui s'est construite dans un rapport d'altérité et d'affinité pour comprendre et de rendre compréhensibles des choses de la vie.

Cette section expose le cheminement qui a fait naître une recherche. Pour citer Michel Callon et Bruno Latour, «la recherche résulte d'une conjonction de la curiosité (intellectuelle) du chercheur et de ses intérêts (sociaux)¹³⁸». Compte tenu de mes intérêts personnels et professionnels, elle part des questions sur le rôle, les missions de l'école. Qu'est ce que l'école ? Pourquoi y allons-nous et que nous apporte-elle ? Que faisons-nous à l'école ?

Ma conviction s'est formée, dans un premier temps, autour de la thématique du rapport au savoir. «Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-

¹³⁸ Callon, M. et Latour, B. (1991). La science telle qu'elle se fait. Paris : La découverte

même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de «l'apprendre» et du savoir¹³⁹». A cette notion, différentes interrogations sont apparues. Quel est le rapport au savoir des élèves et quels sont les facteurs qui peuvent influencer celui-ci ? Ce travail s'est bâti à partir de ma prise de connaissance des travaux de Bernard Charlot et aussi à partir de mon parcours de vie. Dans ce contexte, cette démarche consiste à retracer mon parcours de formation et d'expériences professionnelles en vue de montrer la pertinence de l'approche du rapport au savoir de l'apprenant. Elle permettra aussi d'élaborer la problématique faisant ressortir la perspective et la pertinence de la recherche.

1.2 Un cheminement personnel

S'interroger sur mes profondes motivations pour ce sujet, a été comme une ombre trop pesante à penser puis à transcrire. Elles avaient été évitées, car le fait de les nommer provoquait trop de questionnements et de doutes. Ainsi, comprendre a été mon principal leitmotiv lorsque j'ai commencé cet écrit. Il s'agissait de comprendre l'univers scolaire que je connaissais déjà mais que je n'avais pas pris le temps de regarder avec une posture distanciée. Cette thèse s'écrit sur un terrain mouvant, avec du personnel changeant (mutation, départ en retraite, suspension), des difficultés personnelles (maladie, décès de ma mère) et des changements professionnels (réorientation, changement de poste). Ils furent souvent à l'origine de renoncements, de repositionnements ou d'entraves à ma recherche. Cependant, c'est aussi grâce à ces difficultés que cette thèse a pu voir le jour. J'ai à plusieurs reprises perdu de vue mon objectif avant de le retrouver plus tard, puis de l'oublier et enfin le retrouver.

Je suis née en Guyane issue de parents migrants qui ont des origines liées à la colonisation et à la politique française de peuplement des colonies. J'y ai vécu, débuté mes études, puis partie les poursuivre en France hexagonale. J'y suis restée une dizaine d'années pour y vivre et travailler en faisant des allers-retours réguliers avec la Guyane. J'ai aussi travaillé en Guadeloupe durant une année. Les temps passé à l'extérieur de mon pays m'a fait prendre conscience de la place et de la condition des ultra-marins et des tentatives de prise en compte de la diversité en

¹³⁹. Charlot B,(1997) Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie, Anthropos,

contexte métropolitain. Ceci a façonné mon rapport au monde dans ses traditions, sa complexité et ses paradoxes.

Après quinze ans d'expériences et emportée par les promesses de la formation et de l'orientation tout au long de la vie, je décide de reprendre mes études afin d'accéder à de nouvelles compréhensions sur ma pratique professionnelle et repenser un projet professionnel. Cette démarche se devait de lier un projet scientifique et un projet professionnel.

Ma première rencontre avec les sciences de l'éducation, se produit dans le cadre de la préparation d'un DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) Responsable de Projet Formation - Développement quelques années auparavant. Cette formation a permis mon ouverture sur ce champ disciplinaire relativement court mais fort instructif par ses différents aspects de l'éducation et dans ses approches méthodologiques. Je découvre alors de larges espaces de réflexion sur la formation, l'éducation et l'enseignement et de nombreuses perspectives d'orientation professionnelle. Ainsi en reprenant mes études, compte tenu de mes questionnements, les sciences de l'éducation me paraissent les plus appropriées pour reprendre mon parcours universitaire. Les questions de scolarité, d'ingénierie de formation, d'enseignement et de politiques publiques ont été les principaux champs d'intervention de mes activités professionnelles. Par ailleurs, la réflexion sur les programmes scolaires ou programme de formation, interrogeait la prise en compte du contexte local dans l'introduction des théories élaborées au niveau national qui ressemblait souvent à des copié/collé dans leur mise en œuvre au niveau local.

Ce désir de thèse combine à mon parcours universitaire un projet de mobilité professionnelle. La question des mes origines familiales vont alors surgir en passant par la trajectoire migratoire parentale et l'indicible espoir qu'elle générerait. Mon statut d'enfant né dans le pays d'accueil ne déroge pas à la continuité de la règle implicite mise en œuvre par les aînés de prendre une place dans l'échelle sociale. L'installation parentale me fait vivre dans un ici et un ailleurs, rappelé par des récits, des voyages, un patronyme (clairement identifié à un groupe de cet ailleurs, sans toutefois en porter les traits distinctifs – lointaine Inde de la lignée paternelle) et des films.

Le film «Rue Cases Nègres¹⁴⁰» qui relate la Martinique de mes parents ne laisse aucune ambiguïté sur l'enjeu que représente l'école. La première leçon que le maître d'école fait apprendre aux élèves est «L'instruction est la clé qui ouvre la deuxième porte de la liberté». L'école, incontournable lieu de cette instruction, est perçue comme un moyen d'ascension sociale. Mon identité sociale va d'abord se construire par des apports multiples et s'imbrique cependant dans l'environnement de la Guyane marquée par sa diversité de communautés dont certaines ont une présence très ancienne et composent avec des populations très récemment installées.

1.3 Mon parcours professionnel

Mon parcours professionnel s'inscrit dans les champs de l'enseignement auprès de lycéens et de collégiens, de la formation et l'insertion professionnelle auprès de jeunes et d'adultes. Mes premières interrogations naissent de la confrontation avec les différents publics.

En effet, j'ai été constamment confrontée lors de face-à-face pédagogique, à des questions, des doutes, des insatisfactions et surtout, envie de comprendre, de tirer au clair les désirs, les besoins et les attentes des élèves, sans forcément y parvenir. La pratique de face à face pédagogique demande de consacrer des efforts et de l'imagination pour préparer des supports et mettre en scène des activités pour faire intégrer des savoirs ou des savoir-faire en interaction avec les apprenants. Elle implique également une réflexion sur ses pratiques et les actions passées afin d'y trouver du sens mais aussi de répondre à l'injonction institutionnelle de faire réussir les élèves.

Dans le cadre d'action de formation avec un public adulte, les personnes intégrées dans des dispositifs d'orientation (pour élaborer ou confirmer un projet professionnel) reliaient la précarité de leur statut, à leurs difficultés à se projeter et leur rejet par l'école. En effet, la mise en place d'un projet faisait écho à leur vécu

¹⁴⁰ Rue Cases-Nègres est un film français réalisé par Euzhan Palcy, date de 1983. Il se situe au début des années 1930, chez les ouvriers agricoles de la Martinique. Il montre le quotidien d'un enfant que sa grand-mère pousse à étudier au collège et que son instituteur aide à accéder au lycée. Il s'agit d'une adaptation du roman de Joseph Zobel La Rue case-Nègres publié en 1950. La réalisatrice martiniquaise a obtenu pour ce premier film de nombreux prix, dont le Lion d'Argent 1983 et Il César de la première meilleure œuvre en 1984.

scolaire, professionnel et/ou extra-professionnel à mettre en lien avec la situation du marché, leurs attentes et mobilisation sur un emploi ou projet de formation. La réussite serait un but à atteindre dans la réalisation de soi, passant par une poursuite d'études ou par l'amélioration de leur situation économique.

Dans le cadre de l'enseignement, je suis confrontée aux questionnements et tiraillements des collégiens et lycéens sur l'orientation pour les uns à la fin de la 3^{ème} et les autres après le bac. La réussite est une forte préoccupation qui s'accompagne de la recherche d'un bien-être personnel ou de la célébrité en miroir aux stars des émissions et séries télévisées du moment.

La rencontre avec des enseignants et des élèves sur le site d'Apaguy¹⁴¹ participe à mon questionnement. Ce village est accessible uniquement par pirogue à 8h de la ville Saint-Laurent, elle-même située à 3h de route de la Capitale. L'école française, présente sur ce site isolé, la tentation est grande de se demander comment et jusqu'où elle remplit ses missions.

Au niveau local, de part les discours ambiants sur la situation scolaire et plus particulièrement dans l'ouest guyanais, l'échec scolaire tiendrait de la situation socio-économique des familles et/ou de l'ignorance des spécificités linguistiques et culturelles par l'institution scolaire. La société Bushinengué reste assez méconnue et inspire des attitudes différenciées entre indifférence, curiosité, acceptation ou rejet. L'échec scolaire est massif dans l'ouest. Le groupe bushinengué étant majoritaire, le raccourci est vite emprunté. Ils ne sont pas tous en échec ; mais sans se pencher sur la réalité, Bushinengue et échec sont en résonance. Il est entendu qu'appartenir à cette population n'est ni une raison en soi ni une explication.

A cette appartenance, se mêlent des interprétations prenant appui sur plusieurs aspects de leur mode de vie, notamment la fécondité, la précocité des grossesses, les habitudes vestimentaires, les pratiques matrimoniales et éducatives... qui stigmatisent l'ensemble du groupe et confortent cette idée d'échec....

Cette recherche s'appuie sur la parole de l'autre, qui donne à la voir et à connaître la situation vécue des acteurs, dont voici quelques extraits :

¹⁴¹ Village entièrement peuplé de bushinengué

Illustration 8 Paroles libres

Paroles libres	
<i>«J'ai choisi de faire des études dans le social parce que l'éducation c'est important, je veux aider les autres. C'est dur, mais je tiens.....tout ce qui est négatif est le fait de la communauté : la CAF, la délinquance, l'échec scolaire, les dealers..... » A Femme, 30 ans</i>	<i>«Si je savais je n'aurai pas fait le c... à l'école, je pensais qu'à m'amuser, embêter les professeurs, surtout les femmes..... (rires) mais je regrette quand même. Ma mère m'avait dit ça tu verras plus tard.....» L'Homme 20 ans</i>
<i>«J'ai travaillé dans une association qui faisait de la remise à niveau, au début on m'a embauché pour aider la formatrice, faire la traduction..... après ça m'a plu d'aider les gens. Les jeunes pensent qu'ils n'ont pas de chance....., mais faut prendre ta chance. Tu sais, il faut aussi chercher ta chance. Maintenant, je leur dis d'apprendre à l'école, il manque des personnes pour leur dire ça tous les jours » S, Homme 25 ans</i>	<i>«Je commence déjà à réfléchir sur l'orientation. J'ai pleins d'idées mais je ne sais pas quoi choisir » P Fille 4ème</i>
<i>«Je suis parti en France avec l'Armée, ma mère n'aimait pas quand j'étais engagé..... mais j'ai rien trouvé d'autres. Mon Chef était content de moi, mais si j'avais les diplômes j'aurai pu monter en grade..... mais je savais pas....., quand j'allais à l'école je prenais pas ça au sérieux....., maintenant je vois quand tu cherches du travail, sans diplôme t'es rien, sinon tu fais des jobs..... » M Homme 24 ans</i>	<i>«Depuis petit, je voulais devenir médecin, bon on verra.... » H Garçon 6ème</i>
	<i>«Moi je veux avoir des enfants, ça c'est le plus important, tu peux avoir de l'argent, les diplômes, mais tu n'as pas de famille, alors tu n'as rien... » D Garçon 3ème</i>
	<i>«J'ai bien aimé le pti stage, tu fais des choses, moi plus tard je veux être bien... » C Fille 3ème</i>

1.4 Des intérêts personnels et rencontres

Les jalons de cette recherche proviennent aussi d'intérêts personnels et de ma curiosité. En effet, des questionnements naissent aussi de la découverte de la communauté bushinengué dans les années 80 par le biais d'amis très proches de la famille. Ces amitiés feront l'objet de réactions de rejet par certains à travers des stéréotypes encore largement répandus (polygamie, filouterie, indolence....)

Je découvre alors les communes de l'Ouest accessibles en avion et/ou par la pirogue. J'ai l'occasion alors d'intégrer des familles et participer à des manifestations culturelles (expositions, colloques, réalisations artistiques...).

J'assiste en spectatrice à la première manifestation culturelle organisée à Cayenne, intitulée «Sur les traces de Boni» en 1989. Elle amorce l'appropriation d'une composante de l'histoire de la Guyane et contribue à combler un vide informationnel. Les chercheurs locaux déplorent «les cas de personnes souvent de bonne foi qui ont conduit des conclusions erronées, des interprétations idéologues de l'histoire des Aluku, pour s'être appuyées sur des documents

élaborés à partir d'une tradition orale recueillie et traitée selon des techniques non scientifiques ou sur des fictions considérées ou présentées abusivement comme des produits d'un travail d'historien¹⁴²». L'objectif de cette manifestation devait accroître l'information et la culture scientifique dans le domaine des sciences humaines mais aussi dans des différents secteurs de la création artistique et littéraire.

Cette manifestation a aussi permis de découvrir les travaux internationaux, notamment la thèse de Kenneth Bilby¹⁴³ (USA), celle de Wim Hoogbergen¹⁴⁴ (Pays-Bas) et les articles de Silvia De Groot (Pays-Bas). Ces publications en anglais et néerlandais pas traduites en français étaient peu connues en Guyane. Les organisateurs espèrent qu'elle va ouvrir «des champs de recherche qui pourraient faire l'objet de mémoires, maîtrise, DEA¹⁴⁵, Doctorat¹⁴⁶»

Ce retour réflexif sur mon histoire personnelle est un exercice délicat, qui en appelle à la part de subjectivité dans cette recherche afin de mieux en comprendre l'objet d'étude. «Je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à-dire ce passé, dans tous ses actes de recherche. [...] Seule une véritable socioanalyse de ce rapport (à ce passé), profondément obscur à lui-même, peut permettre d'accéder à cette sorte de réconciliation du chercheur avec lui-même, et avec ses propriétés sociales, que produit une anamnèse libératrice¹⁴⁷».

2 Du questionnement à la problématique

La première école élémentaire est créée à Apatou en 1975 et le 1^{er} collège en 2000. L'école sur ce site est aussi interpellée par des exigences de réussite. Quel sens et quelle place occupe l'école sur ces sites ? Est-ce que les enfants s'intéressent à l'école, aux matières enseignées ? Comment ces élèves se projettent-ils dans l'avenir ? Eu égard aux objectifs et attentes de l'institution scolaire, au regard

¹⁴² Eléments de chronologie Aluku. OTHILY, A. ORSTOM Cayenne, Novembre 1988

¹⁴³ Chercheur du Département d'Anthropologie de l'Université Johns Hopkins Baltimore USA. Pour l'époque probablement l'ouvrage le plus actualisé et le plus complet sur la société aluku

¹⁴⁴ Travaux plus spécialement consacrés à l'histoire des Aluku, de la genèse du groupe Aluku jusqu'à leur libération de la tutelle des Djuka

¹⁴⁵ Diplôme d'Etudes Approfondies

¹⁴⁶ Eléments de chronologie Aluku. Arthur OTHILY, ORSTOM Cayenne, Novembre 1988

¹⁴⁷ Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. Actes de la Recherche en Sciences Sociales

porté par les parents et enseignants, quelles sont les perceptions des élèves sur la réussite ?

Ce travail de recherche a pour objet d'étude les perceptions de la réussite par les collégiens de la commune d'Apatou. La politique éducative renseigne sur les valeurs et les choix de société. L'école est au centre des préoccupations des gouvernements et de la société civile. Elle envisage que le plus grand nombre possible d'élèves, sinon tous, soient conduits à la maîtrise des apprentissages, d'outiller l'individu et lui donner les habilités à agir librement. Il s'agit de permettre à chaque enfant d'entrer dans la dynamique d'apprentissage en lien avec le système économique et social de son temps, de construire son sentiment d'appartenance à une culture, à une nation, à l'universel...

Pour Antonella Verdiani¹⁴⁸ «l'école républicaine, a eu un grand rôle d'intégration dans la société et a eu le mérite d'accueillir les classes les plus défavorisées, de transmettre des valeurs très fortes comme l'égalité, la fraternité». Elle a permis aux jeunes générations d'atteindre des niveaux de formation nettement plus élevés que leurs aînées, puisque progressivement les collèges puis les lycées ont été ouverts à tous.

L'école fait constamment l'objet de débats passionnés, où se disputent nécessités de réformes et innovations. A ses débuts, elle a géré un semblant de consensus autour de l'assimilation totale par rapport à un modèle de société qui se dessinait. Elle doit aujourd'hui, faire face à des aspirations aussi diverses et variées que la population à qui elle s'adresse. Son implantation sur des sites isolés, l'amène à gérer des situations spécifiques, voire uniques. Elle interpelle les décideurs et les acteurs de la société civile dans la mise en place des programmes et des objectifs à atteindre.

Christiane Taubira, interpellait le gouvernement sur la situation scolaire dans l'Est Guyanais. «Les ambitions scolaires, quoique limitées sont marquées par un taux d'échec préoccupant, parfois massif [...] A Camopi, «village» amérindien cinquante années de scolarisation n'ont produit, pas un seul bachelier¹⁴⁹ »

¹⁴⁸ Antonella Verdiani : L'école, à quoi ça sert ? KAISEN 31 juillet 2012

¹⁴⁹ Intervention à l'assemblée nationale, Députée de la 2^{nde} circonscription, in Ethnie n°31-32, p 32

Selon la Présidente de l'association Kamawyeneh Palikour «il y a beaucoup d'échecs. Les parents ne savent ni lire, ni écrire. Le petit Amérindien qui rentre à l'école doit à l'école apprendre le français. Première barrière. [...] Lorsqu'il rentre chez lui il n'a personne pour l'aider. L'enfant est seul. Ce qu'il n'a pas compris, personne ne peut lui expliquer¹⁵⁰»

Pour Alexis TIOUKA¹⁵¹, c'est cette grande diversité linguistique et culturelle qui est la cause de l'échec scolaire des populations amérindiennes de Guyane. En effet, il déplore «le grand fossé culturel et linguistique» qui les sépare de la culture et de la langue française.

«L'échec scolaire et la déscolarisation continuent à être massifs chez les populations autochtones. Dans une requête au défenseur des droits de juin 2011, à laquelle aucune réponse n'a été apportée, des associations signalent que, notamment en Guyane, les modes de scolarisation des enfants autochtones éloignés des établissements ne leur permettent pas de réussir : obligation de quitter dès 11 ans son village pour aller en collège et lycée en internat ou en famille d'accueil mal préparée¹⁵²».

Selon le Président de Région, «il faut prévoir que les écoliers d'aujourd'hui sont les lycéens de demain, les étudiants d'après-demain et les acteurs économiques à venir. On estime qu'il sera nécessaire de construire plus de 700 classes dans l'enseignement primaire, 300 dans les collèges et 200 dans les lycées d'ici 2020. L'objectif serait de contribuer à la lutte contre l'illettrisme et contre l'échec scolaire, en prenant en compte l'environnement linguistique, culturel et social de l'élève¹⁵³»

Les fonctions de l'école sont étroitement liées aux conditions sociales, économiques et idéologiques ambiantes. La question du sens de l'école se pose de façon récurrente, et les réponses se trouvent prises dans ses propres contradictions. Si elle fonde ses choix sur des politiques éducatives, elle doit également soutenir la mobilisation des élèves et répondre aux attentes des parents. Malgré les progrès du

¹⁵⁰ Ethnies n°31-32 p 45

¹⁵¹ Coordonateur Délégué, de la F.O.A.G, dans son article intitulé «Adaptation du système éducatif dans un contexte plurilingue, Juillet 1998

¹⁵² Peuples autochtones en outre-mer : des engagements internationaux pas respectés – Lettre d'information LDH 05.03.2015

¹⁵³ Stratégie pour la Guyane votée en Assemblée plénière le 21 décembre 2010

système éducatif par l'augmentation des structures, des effectifs scolarisés, du nombre de diplômés et de la diversité des filières, la plupart des indicateurs de réussite reste en retrait par rapport à ceux de la métropole et ceux des autres DOM.

Le collège est mis à l'index car il peine à compenser les insuffisances sur les apprentissages fondamentaux à l'issue de l'enseignement du premier degré. Le taux de poursuite d'études demeure faible dans l'enseignement général et technologique. En 2013, seuls 41,3 % des élèves inscrits en 3^{ème} dans un établissement du secteur public poursuivent en seconde générale et technologique contre 60,3 % au national.

Les taux de réussite aux examens, malgré une progression régulière, restent insuffisants par rapport à la moyenne nationale et par rapport aux besoins en cadres de la Guyane : à la session 2012, 73,7 % des élèves réussissent au diplôme national du brevet pour 85 % en France métropolitaine ; 66,2 % au baccalauréat pour 84,5 % en France métropolitaine.

L'école doit aussi répondre à la demande en personnel qualifié des entreprises et du monde professionnel. Selon Daniel Gayet¹⁵⁴, dans nos sociétés, la qualification professionnelle est une exigence du marché de l'emploi et cette qualification passe par la formation scolaire et le diplôme qui l'entérine. Selon l'enquête emploi 2013 en Guyane, le diplôme est un atout pour accéder à l'emploi : 86 % titulaires d'un diplôme du premier cycle universitaire et 91 % du deuxième cycle universitaire 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). Les titulaires d'un baccalauréat et ceux d'un BEP ou d'un CAP s'intercalent entre ces deux catégories.

L'accès à l'école des populations de l'intérieur composées essentiellement d'amérindiens et bushinengué est très récent. Elles étaient relativement exclues de la politique coloniale et cette exclusion sera renforcée avec la création du territoire de l'Inini qui leur conférait un régime d'exception, les dispensant notamment de l'obligation scolaire. De 1949 à 1970, leur scolarisation se fera dans des «Homes» sortes d'internat gérés par les catholiques qui seront disséminés sur le territoire

¹⁵⁴ Gayet, D. (1997). Les performances scolaires. Comment on les explique? Paris, France : L'Harmattan.

Les indicateurs montrent que la situation scolaire est dégradée et les élèves alloglottes rencontrent des difficultés. Bien que le groupe ne soit pas homogène et que certains connaissent des parcours de réussite, ce constat demeure. Les résultats des recherches les associent au contexte socioéconomique défavorisé des familles. Il n'y a pas de déterminisme et d'autres zones sont à explorer pour mieux saisir tout ce qui est à l'œuvre dans des trajectoires des élèves.

La question de recherche se pose ainsi : A travers leur rapport à l'école, comment les collégiens d'Apatou perçoivent-ils la réussite ?

CHAPITRE II LE CADRE THEORIQUE

Ce chapitre présentera le cadre conceptuel de la recherche. Pour étayer les différents concepts mobilisés dans cette étude, il est nécessaire de procéder à une revue de littérature en vue de faire ressortir les éléments pertinents tirés de différents chercheurs pour enrichir mon propos.

Par ailleurs, toute recherche doit adopter les outils adéquats pour lui assurer la rigueur et la validité optimales pour l'atteinte de ses objectifs, en concordance avec son assise théorique. Selon Alvaro Pirès «la fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction¹⁵⁵».

Le choix méthodologique est lié à ma question de recherche. Il procède aussi d'une volonté de diversifier et de combiner différentes méthodes de recueil de données, ce qui constitue une garantie de «plausibilité scientifique» et «d'objectivation de la complexité du réel¹⁵⁶»

¹⁵⁵Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p.113-172). Boucherville : G. Morin.

¹⁵⁶De Sardan JP. O, (2008) La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 368 p.

1 La réussite

1.1 La réussite indissociable de l'échec

La réussite est indissociable à celle d'échec. La compréhension de l'échec scolaire s'est surtout intéressée aux enfants de milieux populaires. Ils abandonnaient l'école, redoublaient ou obtenaient de mauvais résultats. Ces élèves étaient accusés de tous les maux : fainéants, paresseux, pas intelligents, amorphes, «cas sosse¹⁵⁷» Ces conceptions ont laissé la place à d'autres interprétations. Les définitions sont variées et fluctuent en fonction des époques.

Au niveau scolaire, selon Rénauld Legendre¹⁵⁸ l'échec c'est la «situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue». C'est la dimension objective qui est mise en évidence car l'élève ne parvient pas à réaliser un apprentissage, une acquisition cognitive et culturelle, à atteindre un niveau de culture scolaire, de formation, de scolarisation ou de qualification.

L'expression réussite scolaire est souvent utilisée par opposition à échec scolaire pour caractériser les «bons élèves», «ceux qui travaillent bien» ont «de bonnes notes», feront de «bonnes études» et «auront un bon métier» par rapport aux mauvais élèves. En effet, réussite et échec scolaires sont dûment établis et proclamés par le système éducatif. Philippe Perrenoud¹⁵⁹ parle de processus de fabrication de l'excellence scolaire. C'est un «processus d'évaluation socialement situé qui passe par des transactions complexes et se conforme à des formes et à des normes d'excellence scolaire ancrées dans le curriculum en vigueur et la vision de la culture dont il participe. L'idée de réussite scolaire est associée aux performances des élèves; ceux qui réussissent satisfont aux normes d'excellence scolaire et progressent dans le cursus».

Marcel Crahay¹⁶⁰ souligne que l'échec scolaire renvoie à «un élève à la dérive, un élève qui ne peut plus suivre le rythme de l'enseignement». Cette

¹⁵⁷ Diminutif de cas social, langage familier

¹⁵⁸ Legendre, R. (2005). Dictionnaire Actuel de l'Éducation, Dictionnaire Actuel de l'Éducation (3e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

¹⁵⁹ Perrenoud P. (2002) Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum ! Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève

¹⁶⁰ Crahay, M. (1997). Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles : De Boeck Université.

définition impute l'échec aux élèves. D'après Daniel Gayet¹⁶¹ l'échec scolaire est un concept difficile à définir, car on peut l'appréhender à partir de plusieurs points de vue. Celui des parents qui ont un niveau d'aspiration pour leurs enfants et élaborent un projet sur le long terme, celui de l'enfant pour qui l'échec et les projets s'inscrivent avant tout dans le court terme, celui de l'enseignant, en fonction de son projet pédagogique. Le poids de l'enseignant dans l'échec ou la réussite scolaire est particulièrement lourd en raison du diagnostic qu'il est appelé à poser sur le devenir de l'élève

1.2 La réussite : une injonction

Notre propos concerne la réussite car elle se lit comme une injonction dans le quotidien de la vie des individus. Au niveau sociétal, la réussite s'inscrit dans le projet sociétal qui engage les individus dans une recherche perpétuelle d'acquisitions, d'obtention de savoirs, de connaissances, de biens...et d'actions qu'il faut montrer...L'appréhension de la réussite reste liée au système scolaire dans lequel l'individu à un moment donné devra déterminer des choix.

Elle s'inscrit dans la politique éducative, les projets académiques et projets d'établissement. Dans une logique d'égalité des chances tous les élèves doivent parvenir à la réussite. Les définitions couramment utilisées reposent sur des critères institutionnels : notes au dessus de la moyenne, prix, gratification, diplômes....

Selon Jacques Roy¹⁶², «dans son acception première, réussir (en milieu scolaire) veut dire «passer ses cours, obtenir son diplôme. Dans ce contexte, le bulletin est le témoin de la réussite : il en est à sa mesure ultime».

La notion de réussite est complexe et renvoie au succès, à la réalisation, à la chance....La société définit sa conception de la réussite dans laquelle chacun puise ou redéfinit la façon dont il veut vivre sa vie et s'accomplir. En fonction des âges, on parle de réussite scolaire, éducative, personnelle, professionnelle et sociale. La réussite rêvée s'exprime par des vœux de bonheur, de réussite sociale, c'est à dire avoir une bonne situation professionnelle dans laquelle les personnes

¹⁶¹ Gayet, D. (1997). Les performances scolaires. Comment on les explique? Paris, France :L'Harmattan

¹⁶² Roy, J. (2006), Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens, Presses de l'Université Laval et Éditions de l'IQRC

s'épanouissent et se réalisent, ont pour les uns des responsabilités, sont reconnus et appréciés pour leurs qualités et compétences, gagnent beaucoup d'argent....

Au niveau international, le concept de réussite scolaire, fait l'objet de recherches. Les chercheurs du CRIRES (Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire)¹⁶³ du Québec donnent en 1992, la définition suivante de la réussite scolaire : «l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études) sont des indicateurs de réussite scolaire». Elle renvoie à l'évaluation des acquis d'apprentissage, liés aux savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève, et, de façon ultime, à l'obtention d'un diplôme. La réussite scolaire d'un élève se comprend en termes de «niveau» par rapport à un âge donné et se repère souvent par un score situé sur une échelle de valeurs.

Leblois ¹⁶⁴ décrit la réussite scolaire comme «la transmission par l'institution sociale, de savoirs communs, de manières de penser, d'agir et de sentir qui sont intériorisées par l'acteur social qu'est l'élève». Les corollaires de la réussite, l'échec et l'abandon scolaires sont alors vus «comme une difficulté de l'école de bien remplir son rôle institutionnel d'instruction, de socialisation et de qualification auprès d'un certain nombre d'élèves». Cette définition a le mérite de prendre en compte les trois missions de l'école en France à savoir : instruire, socialiser et qualifier.

Ce concept est polysémique et multidimensionnel. Les définitions sont nombreuses et mettent tantôt l'accent sur la capacité de l'école à transmettre des savoirs, tantôt sur celle de l'élève à s'investir dans une démarche d'apprentissage.

Selon Georges Felouzis, «la réussite scolaire ne dépend pas exclusivement des élèves, elle dépend aussi des facteurs contextuels tels que l'établissement, la classe ou l'enseignant. L'enseignant et ses pratiques pédagogiques ont une forte influence sur la réussite des élèves¹⁶⁵»

¹⁶³CRIRES (1992). Rapport annuel. Québec : Bureau de la direction du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

¹⁶⁴ Leblois, L. (2005). La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir. Québec, Québec : CRIRES- Les Presses de l'Université Laval.

¹⁶⁵ Felouzis G. (1997) L'efficacité des enseignants Sociologie de la relation pédagogique, Paris, PUF, 1997

Par ailleurs, le sens et les conséquences de la réussite ou de l'échec scolaire varient selon le contexte éducatif, le contexte historique, institutionnel et social. Le concept évolue et prend aussi un sens différent en fonction des nouvelles exigences de l'école, du marché de l'emploi et de la société. Ce sens est aussi socialement différencié, car une «réussite jugée brillante en milieux défavorisés peut être considérée comme un résultat décevant en milieux favorisés»¹⁶⁶. La réussite est un jugement porté par l'institution scolaire pour distinguer les élèves entre eux. Au-delà de la liberté de chacun à définir la réussite scolaire, la définition institutionnelle s'est imposée comme force de loi selon qu'on y adhère ou non. Elle influence le sort des élèves et décrit des parcours : progression dans le cursus, redoublement, orientation, certification, qualification etc... Le jugement de réussite porté sur l'élève l'inscrit dans les formes et les normes d'excellence que l'institution a défini sans que les «acteurs jugés» n'interviennent dans celles-ci.

Selon l'OCDE «la véritable réussite scolaire consiste à mener chaque jeune à son point d'excellence ; autrement dit, à tirer le meilleur parti possible des aptitudes de chacun, créer des conditions pour optimiser les capacités de l'enfant». A cette définition s'ajoute, au-delà de la maîtrise des savoirs, «le goût donné aux élèves d'apprendre, d'exercer leur curiosité, d'être attentifs au monde, d'être ouverts aux évolutions, aussi dans la capacité d'être épanouis».

Selon le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidé par Claude Thélot, en 2004, intitulé «Pour la réussite de tous les élèves», la définition de la réussite passe par les capacités de l'Ecole à agir sur les élèves, notamment à «armer tous les élèves et futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement». Par ailleurs elle doit être utile, s'adresser à tous et faire entrer dans les processus de savoirs à tout âge.

L'Ecole de la réussite :

- est une Ecole utile aux élèves. Elle doit :
- ✓ s'assurer «de la maîtrise du socle commun, permettre des parcours comme des apprentissages divers et favoriser la pluralité des excellences»,

¹⁶⁶ Lahire, B. (1998) : La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse in revue Ville-École - Intégration, # 114 pp 104-109 Lahire, 2008

- ✓ permettre «à tous les élèves, et pas seulement aux «bons» d'entrer dans des processus de formation tout au long de la vie»
- promouvoir l'égalité des chances, notamment pour «réduire les écarts entre les sexes, les groupes sociaux, les régions, les individus eux-mêmes»
- être une Ecole efficace. Elle mobilise ses ressources, est capable de changements pour apporter satisfaction.

La réussite des élèves passe donc par la réussite de l'Ecole qui décline trois grandes missions pour y parvenir : Eduquer, Instruire, Intégrer et promouvoir. Elle définit des moyens, des méthodes, des actions à mettre en œuvre et des partenaires à mobiliser.

A chaque rentrée scolaire, le Ministère de l'Education nationale déclare ses objectifs en termes de réussite. Ainsi, dans le cadre des orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012-2013, le Ministère de l'Education nationale déclare que l'école du socle commun est une école de l'exigence et de l'ambition. L'école doit indiquer à chaque élève le chemin de sa réussite et proposer des moyens pour y parvenir : «la personnalisation des parcours scolaires constitue une promesse de réussite pour chaque élève, quel que soit le chemin qu'il emprunte»

La réussite est un cheminement qui se construit par chaque élève dans le cadre du socle commun, des missions et des moyens de l'école. Elle est aléatoire mais polymorphe et hybride dans le parcours scolaire des élèves.

La réussite scolaire a été aussi étudiée sous l'angle des différences entre les sexes. Georges Felouzis¹⁶⁷ montre les différences entre filles et garçons par une analyse des interactions en classe. L'hypothèse formulée est que les filles rentabilisent mieux la communication par leur maîtrise «du métier d'élève». Elles développent «des comportements interactionnels» qui créent les conditions de leur meilleure réussite par rapport aux garçons.

¹⁶⁷ Felouzis G. Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. Revue française de sociologie numéro 34-2 1993. Volume 34 p 1999-222

La note d'information de février 2008 intitulée «La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe» définit 5 objectifs chiffrés pour promouvoir une société et une économie accordant un rôle croissant au développement des connaissances : la généralisation du second cycle de l'enseignement secondaire, la réduction des sorties précoces, le développement de la «formation» des adultes, l'amélioration des compétences de base en lecture et l'augmentation des flux de diplômés de sciences et de technologie. Il en ressort que sur l'ensemble des indicateurs et quelque soit le pays de l'Union européenne, les femmes se positionnent mieux que les hommes. Elles ont comblé le retard qu'elles avaient en termes de diplômes. Elles sont désormais plus souvent diplômées que les hommes sauf pour les diplômés de l'enseignement supérieur en mathématiques, sciences et technologie où elles sont largement minoritaires.

Dans le cadre des économies orientées vers le savoir, les personnes qui sortent du second cycle du secondaire ou de la formation continue sans diplôme connaissent des difficultés d'insertion sur le marché du travail. La notion de réussite reste profondément attachée à la détention d'un diplôme ou d'un titre. Dans son projet de construction de l'école républicaine, Jules Ferry, avait lancé un défi patriotique : apprendre à lire et à écrire aux enfants afin qu'ils partagent l'amour de la patrie et deviennent des citoyens avisés. Aujourd'hui, l'ambition s'est déplacée sur le champ économique : l'acquisition d'un socle commun de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent à tous, tout au long de la vie, de devenir des acteurs sociaux et économiques.

La définition de la réussite scolaire est multidimensionnelle et complexe. Elle a ouvert un large éventail de conseils, de guides, de moyens à mettre en œuvre pour réussir sans en expliquer en quoi elle consiste. Elle s'apparente à un avertissement d'une socialisation investie et renvoie aux clivages sociaux, au pouvoir et à la reproduction sociale. De multiples déterminants ont été analysés : le capital linguistique et/ou cognitif, les ressources socioculturelles et économiques, les attentes de l'enseignant, les stratégies familiales, l'effet établissement. Ceux-ci ont été diffusés, vulgarisés par les médias et admis par le sens commun. Les parents, les personnels de l'éducation et ceux qui y gravitent, les professionnels de l'orientation, de l'emploi, de la formation, produisent et échangent leurs convictions en fonction d'informations objectives des situations rencontrées et de leurs croyances.

La définition donnée par Leblois indique que : «La réussite scolaire peut être comprise comme étant l'acquisition par la personne d'une compréhension de son environnement physique et humain» me semble pertinente. Elle renvoie à la question du sens et intègre différentes dimensions. Selon Leblois réussir à l'école suppose d'acquérir des savoirs et apprentissages qui permettent de comprendre et d'agir sur son environnement. La réussite scolaire renvoie «à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. Elle implique généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs valorisés dans un contexte social particulier¹⁶⁸»

Pour Daniel Gayet, les acteurs directs de l'école (élèves, parents, enseignants) interprètent à leur façon la réussite et l'échec scolaire. L'élève intègre une image de l'école selon le sens qu'il lui accorde et aux savoirs scolaires comme outils de compréhension du monde.

2 La sociologie au secours de la réussite

Des recherches émanant de la sociologie de l'éducation ont mis en relief les inégalités à l'école. En effet, l'école n'offre pas forcément les mêmes chances aux élèves selon leur origine sociale. La théorie de la reproduction, à partir des travaux de Pierre Bourdieu, Roger Establet et Jean-Claude Passeron; explique les inégalités scolaires à travers les inégalités de ressources culturelles qui existent entre les familles. Cette théorie postule que l'école véhicule les normes de la classe dominante, participe et légitime la reproduction de la hiérarchie des positions sociales. L'Etat de l'école en Guyane publié en Juillet 2011 tirait la conclusion suivante : «Le parcours scolaire paraît lié à l'origine sociale et il a une influence forte sur l'insertion professionnelle future». A Apatou, 89% des personnes sont classées dans la catégorie «sans activité professionnelle».

Les théories du «handicap socio-culturel» sont étayées dans les travaux de John Ogbu¹⁶⁹. Le handicap prend 3 formes à savoir :

- la "déprivation" : le handicap c'est ce qui manque aux enfants pour réussir à l'école,

¹⁶⁸ Leblois, L. (2005). La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir. Québec, Québec : CRIRES- Les Presses de l'Université Laval.

¹⁶⁹ OGBU, J. (1978). Minority education and caste. New York et Londres: Academic Press.

- le "conflit culturel" : le handicap survient lorsque leur culture familiale ne correspond à celle que suppose la réussite scolaire
- et la "défiance institutionnelle" : qui vient de l'institution scolaire car le niveau d'ambitions des familles populaires sera fonction du regard qu'elle porte sur eux.

Ainsi, il manquerait aux enfants des milieux populaires les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir l'école. De plus, la notion de conflit de cultures provoque une rupture avec l'institution scolaire.

On peut faire le parallèle avec la théorie dite de la discontinuité culturelle, mise en évidence par des anthropologues tels que Ted Herwit pour lequel les écoles américaines ne prenaient pas en compte et ne respectaient pas la culture des enfants autochtones et migrants. Bronislaw Malinowski dénonçait le fonctionnement des écoles coloniales dans les sociétés africaines. Cette théorie suggère un décalage, une rupture entre les valeurs culturelles, familiales et scolaires. Elle est encore utilisée pour expliquer les faibles résultats scolaires des élèves issus des milieux populaires et/ou de l'immigration en termes d'inadéquation entre la culture familiale et la culture scolaire.

Aux Etats-Unis, pour y pallier, le gouvernement a mis en place des programmes pour réduire le choc culturel de l'élève lors de son passage à l'école. Dans une approche socio-linguistique, les travaux de Basile Bernstein montrent que la possession de la forme de langage formel qui appartient aux classes favorisées conditionne la réussite scolaire en opposition aux classes populaires qui disposent d'un code linguistique restreint. Cette différence culturelle devenue un facteur explicatif des différences de réussite scolaire a été utilisée pour valider les politiques de compensation. Aux Etats-Unis mais aussi en France, diverses méthodes de rattrapage ont été développées.

La responsabilité de l'échec scolaire était donc imputable soit aux familles qui ne transmettent pas à leurs enfants «le bagage» nécessaire pour s'intégrer et réussir à l'école, soit à l'institution scolaire qui ne prend pas en considération les valeurs et

les comportements des familles des milieux populaires. Les travaux de John Ogbu¹⁷⁰ ont montré que le choc culturel vécu par les autochtones, nécessairement subi également par les immigrés récents ou «minorités volontaires», ne semble pas avoir de conséquences néfastes sur le cheminement et les performances scolaires de ces derniers. L'effet de discontinuité culturelle n'est pas sélectif. En effet, les étudiants de certains groupes, dont les asiatiques, ont des performances identiques voire supérieures aux anglo-américains. Par ailleurs, les travaux de François Larose¹⁷¹ au sein des communautés Algonquines durant 25 ans ont montré que l'adaptation linguistique de l'enseignement et l'ajustement culturel des contenus n'ont eu aucun effet sur les résultats scolaires d'étudiants.

Les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel établissent une corrélation statistique entre catégories socio-professionnelles et échec scolaire mais n'expliquent pas les cas atypiques et masquent l'histoire singulière des élèves. Ces diverses théories ont interprété l'échec en termes d'appartenance à des groupes pourvus de telles ou telles caractéristiques (capital culturel, rapport au temps, type de socialisation familiale, langue...). Appliquées dans la sphère scolaire, elles desservent les enseignants. Sur le fleuve, on en déduit avec fatalisme que les enfants sont inéluctablement réduits à l'échec scolaire. Ils sont issus de familles (économiquement) défavorisées, ne sont pas francophones, ont peu, voire pas de contact avec le français avant leur entrée à l'école, sont issus de familles nombreuses et monoparentales....vivent parfois dans des conditions précaires.

La corrélation est tenace entre échec scolaire et familles populaires. Différentes recherches l'Hexagone, montrant que les enfants d'immigrés ou de quartiers populaires sont souvent dans une situation contradictoire par rapport à leur scolarité, entre de fortes attentes et des inégalités face à la réussite scolaire. Une situation qui à terme engendre une insatisfaction et des jugements négatifs sur le fonctionnement du système scolaire. Les travaux de John Ogbu évoquent la question éducative des minorités culturelles et la théorie de la résistance scolaire.

Les travaux de Carmel Camilleri et Geneviève Vinsonneau¹⁷² dégagent la question de la «non-qualification sociale et culturelle des populations issues de

¹⁷⁰ ibidem

¹⁷¹ Larose, F. (1984). Du passif à l'actif. L'Amérindien et l'école au Québec, *Recherches amérindiennes au Québec*, XIV(4), pp.66-71.

¹⁷² Camilleri C. Vinsonneau G. (1996), *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, A.Colin.

l'immigration. En parallèle, divers travaux dont ceux de Tristan Poullaouec, Pierre Perrier, Jean-Pierre Terrail, Françoise Lorcerie..., ont montré des cas de réussite. Ils font état de la mobilisation des parents dans le suivi scolaire des enfants et/ou l'inscription dans le projet migratoire. Les parents d'origine populaire, adhèrent aux principes de l'école et à son utilité sociale, favorisant l'accès à un métier.

La mobilisation passe par diverses stratégies :

- le suivi familial du travail scolaire, qui passe par une aide directe (contrôle des résultats, aide aux devoirs) ou indirecte (cours particuliers),
- le recours à tiers (un tiers familiarisé à l'univers scolaire, relais plus aptes à dialoguer et négocier avec les enseignants),
- le détournement de la carte scolaire (inscrire l'enfant dans une école ayant meilleure réputation ou dans une école privée
- le projet migratoire, les attentes et espoirs : l'école est porteuse d'espoirs de la réussite, chargée de transmettre des valeurs, la discipline et des repères.

Ces travaux traitent des questions scolaires à travers les inégalités, les pratiques éducatives parentales, les comportements des adultes ou des structures familiales. De plus, elles se placent dans un paradigme déterministe, lequel ne laisse à l'acteur aucune place sur son pouvoir d'agir, sur ses ambitions, sa singularité.

Pour comprendre et tenter d'agir sur la réussite, à l'instar d'Elisabeth Bautier qui écrit dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation : « Les déterminants de la réussite sont, à l'heure actuelle, plus difficiles à décrire... Il est donc de plus en plus nécessaire, lorsque l'on cherche à comprendre ce qui fait réussite (ou échec), de prendre en considération un ensemble d'éléments hétérogènes tels que les parcours scolaires, les rapports à l'école et au savoir et, ce faisant, aux apprentissages, en relation avec la trajectoire sociale et scolaire des parents».

3 La sociologie de l'expérience

Sur ces questions, la sociologie de l'expérience scolaire est pertinente. Elle nous permet de saisir la façon dont les sujets construisent leur quotidien scolaire.

La sociologie de l'expérience scolaire est une approche théorique qui part du point de vue des acteurs. La façon dont ils construisent leur réalité sociale fait apparaître tout ce qui est à l'œuvre dans la construction de leurs parcours. C'est une approche théorique qui a été développée par le sociologue François Dubet¹⁷³ dans les années 1990, qui présente chaque individu comme un acteur de sa réalité. Les individus sont invités à produire le sens de leur action et de leur identité dans un monde social pluriel. L'expérience scolaire se définit comme «la manière dont les acteurs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire»

Ce concept se structure autour de trois logiques d'action :

- l'intégration du sujet au sein d'un groupe,
- la stratégie face au marché que constitue l'ensemble des choix et des filières,
- et la subjectivation adolescente. «Tout acteur est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet... La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome»

Les deux derniers points retiendront plus particulièrement notre attention

L'intervention sociologique est la pratique de la théorie qui affirme l'existence d'acteurs et de logiques d'actions. Les acteurs sont envisagés comme disposant de capacités d'action et capables de rendre compte des actions et des situations dans lesquelles ils s'engagent. Cet apport est intéressant mais les conditions et la lourdeur de sa mise en œuvre ne pouvaient être effectuées dans le cadre de cette recherche. En effet, l'intervention sociologique consiste à réunir des groupes, composés de dix à quinze personnes, autour d'une problématique précise, ou ayant une même expérience mais qui ne se connaissent pas. De plus, «Toute intervention

¹⁷³ F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994

sociologique suppose une équipe de chercheurs, organisée et mobilisée selon différents rôles¹⁷⁴»

4 Le rapport au savoir

Une autre dimension de l'expérience scolaire des élèves se situe dans le rapport qu'ils entretiennent au savoir. C'est à partir de la fin des années 1980 que la notion de rapport au savoir commencera à être réellement problématisée en sciences de l'éducation et en didactique.

Toutefois, les prémices sont posées avec Lacan au début des années 1960. Bernard Charlot mentionne dans «La problématique du rapport au savoir¹⁷⁵» que le terme de «rapport au savoir» se trouve dans «Ecrits¹⁷⁶», sous la plume de Jacques Lacan, en 1966. Il apparaît aussi en même temps dans d'autres champs. Louis Althusser l'évoque, en 1964. Bernard Charlot et Abderrahman¹⁷⁷ signalent que la notion apparaît également chez Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dès la fin des années 1960. De même, les travaux de l'INFA-CUCES (Institut National pour la Formation des Adultes) du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale) de Nancy concernant les sciences de l'éducation et plus particulièrement la formation d'adultes y font référence. Un texte d'André Giordan de 1977 introduit la notion dans le champ de la didactique des sciences et la psychologie sociale de l'apprentissage.

La notion de rapport au savoir a inspiré plusieurs travaux dans différentes disciplines, à savoir la psychologie, la sociologie, la psychanalyse et les sciences de l'éducation. Elle permet de réfléchir la question de l'école et de l'éducation sans réduire l'acte d'apprendre aux seuls processus cognitifs. Elle suscite encore le débat car elle est difficile à délimiter.

Dans les années 80, deux équipes de recherche travaillent sur cette question :

¹⁷⁴ Cousin O., Rui S., «La méthode de l'intervention sociologique. Évolutions et spécificités», Revue française de science politique 3/2011 (Vol. 61) , p. 513-532 URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2011-3-page-513.htm. DOI : 10.3917/rfsp.613.0513

¹⁷⁵ Charlot, B. (2000), La problématique du savoir, in Chabchoub A., (dir.), Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences, Association tunisienne de recherches didactiques.

¹⁷⁶ Lacan J. Les Écrits, ou la Bible de Jacques Lacan-Paris : Les Éditions du Seuil, coll. « Le champ freudien », 1966, 924 p. [repris partiellement en deux tomes dans la collection Points-Seuil, dernière refonte 1999]

¹⁷⁷ ibidem

- l'équipe du C.R.E.F (Centre de Recherches Éducation et Formation) de Paris X pilotée d'abord par Jacky Beillerot, Nicole Mosconi et Claudine Blanchard-Laville à partir d'une approche clinique et socio-clinique

- et l'équipe E.S.C.O.L (Education et Scolarisation) coordonnée par Bernard Charlot développe une approche sociologique.

L'équipe CREF développe une approche clinique et socio-clinique qui vise l'étude du sujet singulier dans la dynamique de ses apprentissages d'un point de vue psychique et en fonction de sa situation institutionnelle, sociale et socio-sexuée. Elle passe par une interrogation psychanalytique sur le désir de savoir et ses remaniements, c'est-à-dire par la première constitution du rapport au savoir chez le sujet qui est inséparable de l'élaboration de sa personnalité psycho-familiale.

Pour le champ de la recherche clinique : le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, le désir de savoir. «Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir» a écrit Freud. Dans cette approche, le rapport au savoir se réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, le savoir étant considéré à la fois comme produit et processus. Dans cette perspective clinique, le rapport au savoir est étudié comme produit dans le sens qui est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet, tels ses fantasmes, les mécanismes de défense qu'il mobilise, ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres.

Sur le plan méthodologique, c'est une analyse fine de la classe qui est privilégiée, eu égard au «ressenti psychique à l'écoute du discours tenu par le professeur et au cours du visionnage des images, nous attachant à repérer ce que nous fait ce discours, au-delà du sens des mots prononcés¹⁷⁸»

Dans cette même équipe¹⁷⁹, d'autres travaux s'intéressent aux processus par lequel le rapport au savoir initial évolue dans l'espace scolaire en étant confronté à des savoirs disciplinaires et à la relation pédagogique. La question du rapport au

¹⁷⁸ Blanchard-Laville C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert.

¹⁷⁹ Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherche en didactique des mathématiques*

savoir est aussi abordée par l'histoire psycho-familiale du sujet dans la construction du désir du savoir chez le sujet.

Il est important de souligner en reprenant les propos de Jacky Beillerot¹⁸⁰ que toute étude dont la notion du rapport au savoir est centrale, est marquée par un soubassement psychanalytique et qu'il n'y a de sens que s'il y a du désir.

Dans le champ de la recherche microsociologique développé par Bernard Charlot¹⁸¹, ce dernier tente de comprendre la réussite ou l'échec scolaire, comme étant le résultat des expériences d'individus, qui ont leur propre histoire personnelle, leur subjectivité dans la relation au savoir. Cette approche, en s'appuyant sur des cas atypiques va briser les déterminismes de l'approche sociologique en faisant de chaque sujet apprenant l'acteur principal du savoir. Bernard Charlot souligne le caractère dynamique et évolutif de cette notion dans laquelle l'individu se construit en se confrontant avec autrui, avec des objets culturels de savoir et à travers des projets personnels, des aspirations professionnelles et sociales. Il souligne ainsi le rôle important que joue l'interaction entre le social et l'individuel dans cette construction.

Le rapport au savoir peut se définir comme «un rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs et à des situations d'apprentissage. Il met en œuvre à un moment particulier de l'histoire de l'individu, dans un lieu et un espace particulier, son rapport aux autres, au monde et à soi-apprenant¹⁸²».

Les travaux de Bernard Charlot et de Jean-Yves Rochex, en analysant l'expérience scolaire d'adolescents de milieux populaires scolarisés dans des établissements d'enseignement secondaire difficiles, contribuent à une compréhension des processus cognitifs et subjectifs par lesquels s'élaborent les apprentissages scolaires, montrant des niveaux de réussite d'une grande diversité. Cette équipe de recherche pratique une lecture «en positif» de la réalité sociale et scolaire en s'interrogeant sur les processus subjectifs qui contribuent à construire l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'enfant ou de l'adolescent et à lui conférer du sens. D'un point de vue théorique, la prise en compte du rapport que

¹⁸⁰ Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir (sous la direction de). Paris : L'Harmattan.

¹⁸¹ Charlot B. (1997) Rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris Anthropos

¹⁸² Ibidem

l'élève entretient avec l'école et le savoir va permettre de ne plus se centrer seulement sur l'influence du milieu socio-économique et culturel du milieu d'appartenance, mais sur la singularité des sujets en tant qu'acteurs.

4.1 La question du sens

A partir de cette notion, la question du sens est centrale : quel sens cela a-t-il pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école, d'y travailler et d'apprendre ?

Le sens attribué au savoir déterminera ce qui est susceptible de le stimuler ou au contraire d'empêcher son appropriation. Poser la question du sens oblige à comprendre la logique propre des individus. Cela implique d'appréhender les trajectoires scolaires de réussite et d'échec comme des expériences ou évènements spécifiques.

Bernard Charlot et son équipe identifient deux composantes du rapport au savoir. «Il peut se décrire sur deux registres indépendants l'un de l'autre : le registre épistémique (ou croyances épistémiques) et le registre identitaire¹⁸³».

Le registre épistémique se définit selon ce que l'acte d'apprendre et le fait de savoir représentent pour le sujet : qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on ? Quel but vise-t-on ?

Le second, le registre identitaire prend «sens en référence à des modèles identificatoires, des croyances et des valeurs. Apprendre, renvoie l'individu à son histoire, à ses attentes, à ses repères, à ses rapports avec autrui, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres¹⁸⁴». Il correspond à la question pourquoi apprendre ?

A la question du sens, s'ajoute deux autres :

- celle de la singularité du sujet : un enfant se construit dans un contexte social et familial, mais il s'y construit comme singulier dans une histoire,

¹⁸³ Op cité

¹⁸⁴ Op cité

- et celle de l'activité de l'élève, ses mobiles, ses effets sur l'activité des parents et des enseignants.

Au cours des enquêtes auprès des collégiens, les chercheurs¹⁸⁵ ont mis en évidence différents types de rapport au travail scolaire. Les élèves dont une minorité, accéderont plus tard en 1ère S, pour eux travailler à l'école est une évidence. D'autres qualifiés de volontaristes vivent le travail scolaire comme une conquête quotidienne. Cela concerne le plus souvent des élèves de milieux populaires, en bonne réussite scolaire. D'autres jeunes ont tellement décroché de la scolarité que leur niveau ne leur permet plus d'accéder au travail demandé.

La majorité des collégiens de milieux populaires, se retrouve dans la catégorie d'élèves stratégiques qui cherchent le meilleur rapport qualité/prix. Ils ont un rapport positif à l'école qui n'induit pas automatiquement un rapport positif au savoir. L'important, à l'école, n'est pas d'apprendre mais d'«aller le plus loin possible» pour avoir de bons diplômes et donc un bon métier. Ce rapport à l'école peut être qualifié d'utilitariste. Il en ressort que l'école fait sens pour la majorité de ces élèves, bien que le savoir qui y est enseigné ne présente pas de sens et de valeur en lui-même. Dans ces conditions, seuls survivront dans l'institution ceux qui sont portés par un minimum de volontarisme (ancré dans l'ensemble de l'histoire de l'élève, notamment dans son histoire familiale). Ainsi, l'école, se pense dans la mobilisation.

4.2 La mobilisation scolaire

L'équipe ESCOL adopte le terme de mobilisation en réponse à la question de savoir pourquoi un enfant investit le champ du savoir, ce qui le pousse à apprendre, ce qui mobilise l'enfant qui apprend. Pour Bernard Charlot, c'est une «dynamique du mouvement» qui serait à la base de la mobilisation scolaire. Elle apparaît comme la capacité de l'élève à se subjectiver dans son expérience scolaire, c'est-à-dire à se situer comme sujet par rapport au savoir. Ainsi, se mobiliser, «c'est s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles¹⁸⁶». C'est donc faire usage de soi comme d'une ressource, se mettre «en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur¹⁸⁷». Se mobiliser c'est aussi échanger avec le monde, car le sujet trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources

¹⁸⁵ Op cité

¹⁸⁶ ibidem

¹⁸⁷ ibidem

que lui-même. En ce sens la mobilisation paraît intimement liée à celle du sens, du rapport à soi, du rapport au monde et du rapport au savoir.

4.3 La pluralité de procédés méthodologiques

Pour étudier le rapport au savoir et à l'école, la méthodologie de collecte des données a été faite au moyen de «bilans de savoir», d'observations en classe et d'entretiens semi-directifs approfondis (complétés, en primaire, par un travail avec les enseignants et l'analyse de travaux d'élèves). Les enquêtes étaient menées auprès de jeunes de milieux populaires dans des zones d'éducation prioritaires de la banlieue nord de Paris au collège et à l'école primaire. L'objectif consistait à appréhender ce que les élèves retenaient des apprentissages et ce qui faisait sens pour eux à l'école.

Cette notion a toutefois fait émerger nombre de travaux qui ont en commun la prise en compte du point de vue des acteurs dans l'analyse des situations scolaires. Ils sont habituellement produits dans un esprit ethnographique dans lesquelles la démarche mixte est largement utilisée. Il est donc fréquent que s'ajoutent aux bilans de savoir, des entretiens, de l'observation en contexte, des questionnaires, d'autres sources d'information, notamment de l'analyse globale de documents, de visionnage de séquences pédagogiques, de productions écrites ; tout ce qui peut servir à comprendre le rapport au savoir des élèves.

Ces quelques exemples montrent la diversité des dispositifs méthodologiques utilisés. Lorraine Savoie-Zajc¹⁸⁸ utilisera l'entrevue semi-dirigée et les dessins de l'école idéale

Jean-Yves Rochex¹⁸⁹ va d'abord effectuer des entretiens non-directifs avec des jeunes issus de milieux défavorisés et aussi analyser les romans autobiographiques d'Annie Ernaux.

¹⁸⁸ Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage, dans L. Langevin (éd.), L'abandon. On ne naît pas décrocheur ! Montréal: Logiques, pp.79-109

¹⁸⁹ Rochex, J.Y. (1995a). Le sens de l'expérience scolaire. Paris : Presses Universitaires de France.

Cléopâtre Montandon¹⁹⁰ va effectuer des entretiens approfondis auprès d'une soixantaine d'étudiants genevois de 11-12 ans pour saisir la signification que ceux-ci donnent à l'éducation familiale et scolaire.

Patrick Rayou¹⁹¹, pendant trois années consécutives pour appréhender la construction de la vie scolaire de lycéens, a mené des entretiens non directifs, avec une cohorte de 48 élèves issus de 12 classes d'un lycée français de la sortie du collège jusqu'à la dernière année du lycée.

Yvon Bouchard *et al*¹⁹² ont utilisé l'entrevue de groupes auprès de 48 étudiants répartis en huit groupes distincts de six personnes, chacun sur divers thèmes : perception et représentation de l'école, relation au travail scolaire, relation à la sociabilité primaire, représentation des rôles sexuels, relation dans le groupe de pairs, représentation de l'avenir...

Robert Ballion¹⁹³ comme d'autres chercheurs, va plutôt s'orienter dans une démarche ethnographique. «les méthodes d'enquête utilisées ont été les plus multiformes possible, pour multiplier les modes de saisie de cette réalité complexe qu'est un lycée : analyses documentaires, questionnaires, entretiens individuels et de groupes, éléments d'observation»

Aziz Jellab¹⁹⁴ affiche une méthodologie qui repose sur des questionnaires exploratoires et des entretiens individuels avec des enseignants et des élèves.

4.4 D'autres approches du rapport au savoir

D'autres travaux menés autour de la notion du «rapport au savoir» se situent actuellement dans plusieurs champs de recherche.

Hayder¹⁹⁵ a étudié le rapport au savoir sous un angle culturel dans une approche à dominante anthropologique. En s'appuyant sur des travaux japonais,

¹⁹⁰ Montandon, C. (1997). L'éducation du point de vue des enfants. Paris-Montréal : Harmattan

¹⁹¹ Rayou, P. (1998). La cité des lycéens. Paris, Montréal : L'Harmattan

¹⁹² Bouchard, P. et al. (1997). De l'amour de l'école. Montréal : Les Éditions du remue-ménage

¹⁹³ Ballion, R. (1993). Le lycée, une cité à construire. Paris : Hachette

¹⁹⁴ Jellab, A. (2001). Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel. Paris, France : Presses Universitaires de France.

¹⁹⁵ Hayder (1977) Rapport au savoir et culture. In International Journal of Science Education, n° 2

indiens et sud-africains publiés dans ce domaine, il pose le problème du rapport que peuvent entretenir des élèves non occidentaux avec des savoirs scolaires (d'origine occidentale) par rapport à la culture sociale d'origine. Il en conclut que ce rapport reste fondamentalement instrumental et ne peut s'ériger en rapport d'adhésion.

Le courant anthropologique développé par Yves Chevallard étudie le rapport au savoir par la prise en compte de la relation qu'entretient un sujet ou une institution avec un objet de savoir. Il existe donc deux grands types de rapports au savoir : des rapports individuels pour chaque individu et des rapports institutionnels pour chaque institution. Le terme institution couvre à la fois les structures scolaires (école, classe, etc.) et d'autres structures comme une famille particulière ou une profession. Un individu, comme une institution, connaît un objet s'il existe une relation, quelle qu'elle soit, entre cet objet et l'individu ou l'institution. Dans cet esprit, «apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel¹⁹⁶» C'est la prééminence du sujet cognitif qui prime.

Au regard de la recherche didactique, Jean-Louis Chartrain et Michel Caillot ont développé le rapport au savoir à travers les particularités et les spécificités des savoirs disciplinaires : le rapport aux mathématiques n'est pas le rapport à l'histoire, car ces deux disciplines présentent des différences de nature qu'il faut prendre en compte. Avec l'approche didactique, on passe du général au particulier c'est-à-dire du savoir en général à des savoirs scolaires spécifiques (évolution, électricité statique, temps historique, etc.) dans un champ disciplinaire déterminé (biologie, physique, histoire, etc.). Dans cette approche, l'entrée du rapport au savoir se fait du côté du savoir.

Depuis une douzaine d'années, l'équipe de recherche du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS) de Toulouse a également investi cette thématique de recherche et l'a inscrite dans le cadre conceptuel interactionniste social. Elle a formalisé, au-delà des catégories définies par l'équipe E.S.C.O.L., la modalité externalisée du rapport au savoir, où apprendre c'est s'approprier des choses ennuyeuses, apprendre pour faire plaisir aux parents, sans raison précise, apprendre sous la contrainte, en restant «extérieur» aux contenus de pensée véhiculés par le savoir scolaire. Ainsi, elle distingue : la

¹⁹⁶ Chevallard Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. n°1, p. 73-112.

mobilisation subjective qui permet de situer le sujet dans son expérience subjective et la mobilisation cognitive qui permet de saisir son degré d'investissement dans l'activité d'apprentissage.

5 La rapport à l'école

L'équipe ESCOL différencie le rapport au savoir du rapport à l'école. Le rapport à l'école concerne le rapport aux autres, aux élèves, aux professeurs, le rapport aux différentes situations qui peut exister au sein de l'établissement mais aussi au rapport à l'école en tant que telle (le lieu). Il se différencie du rapport au savoir puisqu'il a un sens plus global, plus large : il dépasse la sphère scolaire.

Selon Myriam De Leonardis¹⁹⁷, pour donner sens à son expérience, chaque élève, est pris dans une certaine logique institutionnelle. Il va déployer son propre rapport à l'école, dans une liaison singulière entre lui-même et le système éducatif.

Ainsi quelles sont les attentes de l'élève à l'égard de l'école et quelles significations il va lui accorder ? Qu'elle est sa perception de la réussite ?

S'intéresser au rapport à l'école interpelle la notion de son utilité et de la valeur qui lui est accordée. Ces considérations sont peu mobilisées dans les travaux car elles semblent aller de soi et présentent peu d'intérêt à être réinterrogées, malgré les bouleversements, les changements que vit la société.

Les travaux d'Yves Prêteur¹⁹⁸ et Myriam De Léonardis mettent en évidence l'importance pour un sujet, de reconnaître le rôle de l'école comme important dans la réalisation de ses objectifs. Selon Sylvie Levesque¹⁹⁹, la valeur accordée à l'école décline les buts que se fixent l'élève et l'utilité de celle-ci pour les atteindre.

¹⁹⁷ De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, Vol. 10, n°2, 89-92.

¹⁹⁸ Prêteur, Y., et de Léonardis, M. (2006). Précarités et scolarités. *Empan* 60, 101-107.

¹⁹⁹ Levesque, S.(2001) Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence. Thèse de Doctorat Nouveau Régime. Université de Toulouse-Le Mirail.

Les travaux d'Emeline Bardou et Nathalie Oubrayrie-Roussel²⁰⁰ posent la question de la signification de l'école et du coût psychologique de l'investissement scolaire pour chaque adolescent. Chaque adolescent se fixe des buts scolaires et/ou sociaux car l'école ne représente pas la même valeur globale et les mêmes intérêts prioritaires pour chaque jeune. En fonction de ses intérêts et de ses buts priorisés, l'élève va évaluer ses actes et ses résultats et donner du sens à l'école.

Quel sens subjectif les élèves attribuent-ils au savoir et aux valeurs véhiculés par l'école ? Que représente pour eux le fait d'aller au collège et d'y apprendre des choses ?

Selon Bernard Charlot, des élèves peuvent n'attribuer aucun sens à l'école soit parce que seule la vie active fait sens pour eux, soit parce qu'ils sont totalement démobilisés à cause de difficultés rencontrées dans leur scolarité. Ainsi, il explique que les jeunes dits «en difficulté» finissent donc par accorder à l'école une valeur essentiellement sociale, en laissant totalement de côté les valeurs relatives à l'apprendre et au savoir. Ils sont mobilisés sur les rencontres, les pairs, le présent et donc sur une logique qui ne relève pas de la logique scolaire. Pour certains, elle est vécue comme une chance un moyen de s'en sortir et fait l'objet d'un fort investissement, alors que pour d'autres, elle ne représente une obligation, un lieu sans attrait et une expérience éprouvante²⁰¹.

Par ce tour d'horizon, nous avons choisi de déployer ce qui fonde l'intérêt de mener une recherche sous l'angle du rapport au savoir ou à l'école. Cette notion peut être abordée à partir de multiples entrées : sociale, clinique, psychosociale, anthropologique, etc. Toutefois, nous privilégions l'angle d'entrée du rapport à l'école.

En effet, différents courants se sont intéressés à cette problématique ce qui montre, en premier lieu la multiplicité des recherches menées et fait apparaître le caractère proprement transdisciplinaire de cette notion.

Les recherches menées en Guyane apportent un éclairage sur les causes de l'échec scolaire à travers une analyse socio-culturelle ou socio-linguistique. Notre

²⁰⁰ Bardou É. et Oubrayrie-Roussel N., « Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 41/3 | 2012, Online since 07 September 2015, connection on 10 November 2015. URL : <http://osp.revues.org/3836> ; DOI : 10.4000/osp.3836

²⁰¹ Courtinat-Camps, A. & Prêteur, Y. (2012). Climat relationnel familial et sens de l'expérience scolaire : points de vue d'adolescent(e)s. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(4), 591-624.

recherche propose de prendre en compte les différentes dimensions de l'expérience scolaire des élèves dans leur complexité, singularité et représentations. Elle explore la trajectoire de socialisation scolaire, familiale et relationnelle, en s'appuyant sur le regard des élèves. L'élève est considéré comme un sujet qui a une compréhension de son vécu et lui donne du sens. Il interprète ses apprentissages et la manière dont ce sens s'est construit dans ses interactions avec son environnement (contextes, personnes, événements...).

CHAPITRE III LE CADRAGE METHODOLOGIQUE

1 Des éléments de cadrage

1.1 Une démarche mixte

La démarche choisie est à dominante ethnosociologique et inductive. Après des lectures exploratoires sur la réussite scolaire, nous avons décidé de nous confronter à la parole des élèves dans une démarche empirique, inductive, ethnosociologique plutôt qu'une démarche d'emblée hypothético-déductive. Selon Daniel Bertaux «La démarche hypothético déductive (Bourdieu et al.) développe d'abord des hypothèses en fonction des théories existantes, puis conçoit une enquête empirique (quantitative) destinée à les vérifier. La démarche ethnosociologique consiste au contraire à enquêter par une démarche de terrain sur un segment de réalité sociale-historique, sans hypothèses construites à l'avance²⁰²». Elle «consiste à enquêter sur un fragment de la réalité sociale-historique dont on ne sait pas grand-chose à priori²⁰³»

Ainsi, ce ne sont pas les hypothèses du chercheur qui sont premières mais le terrain, «dans l'enquête de terrain, le chercheur est soucieux avant tout d'ouvrir ses yeux, ses oreilles, son intelligence et sa sensibilité à ce qui pourra lui être dit ou montré. Il est venu là non pas pour vérifier des hypothèses proposées a priori, mais pour en construire [...] permettant d'imaginer, de comprendre «comment ça marche²⁰⁴»

²⁰² Bertaux D.,(2013) «Le récit de vie, L'enquête et ses méthodes, Armand COLIN, 3^{ème} édition

²⁰³ Ibidem

²⁰⁴ Ibidem

Une hypothèse a toutefois émergé du terrain : les collégiens s'inscrivent dans un processus de réussite passant par l'école appréhendée pour élaborer des orientations de projets d'avenir.

Le recueil de données s'est organisé de la combinaison de trois outils d'analyse : questionnaire, observation et entretiens semi-directifs avec 30 élèves. Cette démarche est qualifiée de mixte²⁰⁵ car elle combine des méthodes quantitatives et qualitatives dans une même étude ou de triangulation²⁰⁶. On parle alors de paradigme de pragmatisme²⁰⁷ utilisé comme troisième mouvement méthodologique.

Ce choix méthodologique est déterminé par la question de recherche plutôt que par des hypothèses épistémologiques. Pourtois et Huguette Desmet²⁰⁸ mettent en avant l'articulation de plusieurs méthodes d'investigation par triangulation de leurs résultats. Ils cherchent également à garantir la crédibilité de la recherche par ce qu'ils nomment « validité de signifiante ». L'originalité du dispositif méthodologique passe ainsi par le croisement des outils permettant des liens entre les pratiques, discours et écrits (par exemple, la comparaison entre les situations observées, les propos tenus en entretien et les réponses aux questionnaires peut être porteuse de significations).

L'intention est de capitaliser les avantages des méthodes qualitatives et quantitatives, afin de renforcer la validité de l'étude. Le design de triangulation inspiré de John W. Creswell²⁰⁹ est explicatif selon une conception séquentielle. En effet, les données quantitatives sont venues approfondir et expliquer les premiers résultats qualitatifs obtenus. Le principe général des méthodes mixtes constitue une option méthodologique qui m'a permis de développer une compréhension plus fine et plus riche, de clarifier ou compléter les résultats quantitatifs des phénomènes étudiés. « Les biais²¹⁰ » étant inévitables, inhérents à la recherche, pour appréhender la réalité du terrain ; il est primordial de se servir de tous les moyens dont on dispose et de chercher un éclectisme des données. L'utilisation de méthodes différentes qui présente aussi chacune des biais, permet d'analyser, en partie, l'expérience des

²⁰⁵ Johnson, R.B. et A.J. Onwuegbuzie (2004), "Mixed Methods Research : A Research Paradigm Whose Time Has Come." *Educational Researcher* 33:14-26

²⁰⁶ N. K. Denzin (1978) *The research act; a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago : Aldine Pub. Co.

²⁰⁷ Tashakkori, A.C. Teddlie (2003), *Handbook of mixed-methods in social & behavioral research*. Sage: Thousand Oaks, CA

²⁰⁸ J.-P. Pourtois, H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga, 2007

²⁰⁹ Creswell J.W, Plano Clark, V.L. (2006), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 1er éd. Sage Publications, Inc.

²¹⁰ De Sardan JPO *La politique du terrain Sur la production des données en anthropologie*,

jeunes. En les combinant il est possible de contourner certaines difficultés et de gagner en analyse.

Nous considérons que la réalité est connaissable grâce aux interactions avec l'objet étudié. Dans notre cas, le processus de recherche est caractérisé par une immersion. Le but était une première insertion dans la société locale, afin de faire connaissance des acteurs sur place et orienter les recherches. Les dynamiques locales sont cachées au visiteur et il faut du temps pour essayer de comprendre au moins un minimum la vie locale. Dans un premier temps, je me suis intéressée à la commune, puis à l'organisation du système scolaire en général. Ensuite, j'ai approfondi ma connaissance de l'école. Elle a impliqué l'observation des lieux, mais aussi des discussions avec divers acteurs : élèves, principal, adjoint, conseiller principal d'éducation, intervenants, professeurs, surveillants, personnel d'entretien, enseignants, etc... La tenue d'un journal de bord a permis de consigner les réflexions relatives à la connaissance du contexte de la recherche.

1.2 Le paradigme constructiviste

Mon positionnement s'est construit sur le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln. Il induit qu'il n'existe pas de réalité objective en soi, mais de multiples réalités socialement construites. Dans cette perspective «le sujet n'est pas une distance vis à vis du social, il est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique, transmuée en représentations, en comportements, en aspirations, en pratiques, etc. En ce sens, le sujet a une réalité sociale qui peut être analysée autrement qu'en termes de différence ou distance²¹¹».

Celle-ci s'attachera à penser la relation entre les subjectivités et les épreuves liées au contexte scolaire sans présupposer de la détermination ou de l'appartenance sociale et de l'histoire des élèves. Dans ce paradigme, le chercheur est nécessairement *sujet* à part entière de la relation qu'il établit, dans sa quête de compréhension, avec les acteurs de terrain. Il s'oppose à la conception positiviste de sujet neutre qui reste en dehors de la relation et, à ce titre, ne cherche pas à l'influencer dans sa quête d'objectivité.

²¹¹ Jellab, A 1997, Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs : une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire

Ma démarche de construction s'est orientée auprès d'élèves du collège, qui ont une certaine expérience scolaire et qui seront confrontés à un choix en fin d'année. Ce choix conditionnera la poursuite ou non de leur parcours scolaire, sachant qu'il n'existe pas de lycée sur la commune. Le constructivisme apparaît comme le produit, et le tissu, de plusieurs influences remettant au cœur de la démarche les jeux d'individus en interaction dans des processus de construction. Dans ce paradigme²¹², l'expérience de chaque personne et le contexte dans lequel elle se produit, sont considérés comme valides et sont insérés dans la construction émergente pour donner du sens à sa situation. C'est une réalité créée qui n'existe pas en dehors de la personne qui la crée.

1.3 L'approche compréhensive

Cette recherche tend à comprendre les faits en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle s'inscrit dans une approche compréhensive qui prend en compte l'altérité, les discours des acteurs dans un contexte socio-historique et culturel particulier, et l'appropriation des phénomènes éducatifs par les acteurs eux-mêmes. Elle s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation avec une entrée pluridisciplinaire, combinant les sciences humaines et sociales : psychologie, anthropologie, sociologie et histoire.

1.4 L'aide mémoire pour l'enquête du terrain

Pour effectuer une analyse sur l'objet, il est essentiel de clarifier les points importants de la recherche («Qu'est-ce que je cherche ?») et le moment opportun pour entrer sur le terrain («Quand faut-il y entrer pour étudier ce phénomène»). Les points importants liés à la problématique de la recherche ont été intégrés dans un «aide mémoire» permettant «une mise au point au fil de l'enquête» se déclinant comme suit :

- Les caractéristiques des élèves
- Leur connaissance du système scolaire
- Leurs ambitions, attentes, projets
- Leurs modèles, personnes ressources

²¹² Appleton, J. V., & King, L. (2002). Journeying from the philosophical contemplation of constructivism to the methodological pragmatics of health services research. *Journal of Advanced Nursing*, 40, 641-648.

- Les interactions : classes, préau, salles de permanence, CDI, abords de l'établissement...

2 Le choix des outils méthodologiques

Dans les points qui suivent, je présenterai les techniques utilisées sur le terrain pour le recueil des données.

2.1 Le questionnaire

Le questionnaire est un de nos choix pour recueillir des données. Les travaux de Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon²¹³, montrent qu'il est un instrument dont l'avantage principal est de nous permettre d'atteindre un nombre important de sujets qui peuvent exprimer leurs opinions.

Il a été élaboré suite aux différentes rencontres avec les jeunes de Guyane (Cayenne, Matoury, Kourou, Saint-Laurent du Maroni, Saint-Georges et Camopi). Avec le concours de la Mission locale et du Collège Concorde à Matoury, j'ai rencontré 102 jeunes âgés de 14 à 22 ans scolarisés, en formation, en emploi ou en recherche d'emploi qui ont volontairement partagé leur expérience scolaire.

Le questionnaire alors élaboré (Annexe 4) comporte 10 questions déclinées en sous-questions, qui abordent les thèmes suivants :

- la perception de la réussite scolaire
- les missions de l'école
- les attentes
- les ressources
- les ambitions et projets d'avenir
- l'histoire, la culture de la communauté et les transmissions

²¹³ B. Ghiglione R. et Matalon B. (1988) Les enquêtes sociologiques Théories et pratique Armand Colin

2.11 La mise en œuvre du questionnaire

Afin de construire le questionnaire, j'ai suivi les étapes suivantes :

- **Rédiger le projet de questionnaire**, dans lequel j'ai rassemblé, dans le langage utilisé par les jeunes, toutes les questions et propositions qui ont émergées.

- **Mettre le questionnaire en forme**

J'ai constitué le questionnaire en utilisant différentes formes de questions :

- *les questions fermées* : (Q1, Q2, Q7, Q8 et Q9) les réponses sont fixées à l'avance et le sujet doit obligatoirement choisir parmi l'éventail qui lui est proposé. Ce type de questions a été utilisé pour obtenir certains renseignements factuels, pour juger de son approbation ou de sa désapprobation d'une opinion donnée. En effet, elles permettent d'éviter d'avoir une trop grande dispersion dans les réponses. Ces dernières ont un avantage certain car elles facilitent la saisie des réponses. En contre partie, elles orientent quelque peu les réponses, sauf quand les personnes doivent les prioriser.

Pour les Q1 et Q2, j'ai utilisé l'échelle de Likert, qui est une échelle de valeur pour comprendre sous quel angle les sujets voient la proposition et l'importance qui lui est accordée. Cette échelle évite un oui ou non trop tranché et permet de demander à l'enquêté de se situer, car il exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une proposition

Les propositions de la Q1 reprennent les thèmes suivants :

- les facteurs de réussite : l'école (12), la chance (p2), le réseau («filon») (p4), la débrouille («job, business»...) (p1), les diplômes (p8 et p9), la maîtrise de la langue française (p10)

- le rôle des parents (p5, et 11)

- l'utilité de l'école (p3, 7 et 12)

- les enseignants (p6)

Les propositions Q2²¹⁴, se basent sur les buts et les missions de l'école selon *la loi d'orientation de 1989*. Il était présenté aux sujets une liste des réponses

²¹⁴ Rapport annexé à la loi d'orientation de 1989 «Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.»

prévues, en précisant ce qu'on attendait de lui. Les propositions de réponses étaient des phrases pour lesquelles l'enquêté devait choisir ce qui lui semblait être ou pas une mission de l'école.

Ces propositions se déclinent en 4 grands groupes.

- G1 Instruire : l'école permet aux élèves d'acquérir, de développer des compétences, des aptitudes et des méthodes de travail. Il regroupe les items suivants :

- 1) d'avoir confiance en soi
- 11) de s'exprimer facilement (oral et écrit)
- 15) de développer son imagination
- 16) de lire écrire et compter
- 17) de développer des aptitudes sportives

- G2 : Éduquer : l'école permet le vivre ensemble et se doit de transmettre des valeurs qui préparent à l'exercice d'une vie citoyenne. Il regroupe les items suivants :

- 2) développer sa réflexion sur le monde
- 4) développer le sens moral
- 7) se respecter et respecter les autres
- 13) développer le sens des responsabilités
- 18) s'entraider et coopérer
- 20) être un citoyen
- 21) avoir de la dignité et le sens de l'honneur

G3 : Former : l'école prépare à la vie d'adulte, des hommes et des femmes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle selon les items suivants :

- 3) apprendre la culture et l'histoire de son pays
- 9) intégrer des valeurs communes à tous
- 10) faire des choix
- 14) s'intéresser au monde autour de soi

G4 : Socialiser, l'école est chargée d'apprendre à se conduire à partir de règles assignées aux élèves, selon les items suivants :

- 5) être appliqués et studieux

- 6) être assidus et ponctuels
- 8) découvrir et s'intéresser à différentes matières
- 12) obéir aux règles de l'école et de la société
- 19) respecter les plus âgés (hommes et femmes)

Les propositions Q7 (histoire du territoire), Q8 (histoire de la communauté) et Q9 (vecteurs de transmission) font référence aux transmissions et mémoires véhiculées aux jeunes de la commune.

- *les questions semi-ouvertes* : (Q3, Q4 et Q5). Les principales réponses possibles sont prévues mais on laisse la possibilité d'ajouter des réponses libres (Autres précisez.....). Q3 pour connaître les représentations de la réussite, Q4 sur les soutiens possibles et Q5 sur les attentes des personnes

- *les questions ouvertes* : (Q6 et Q10). La réponse n'est pas prévue et la personne interrogée est libre de s'exprimer, dans l'espace réservé à cet effet. Ce type de question allonge considérablement le temps de saisie et de traitement des données. De plus, le risque de voir apparaître des informations très dispersées et parfois trop éloignées des préoccupations initiales de la recherche est présent.

Q6 pour connaître les ambitions, les projections à court, moyen, long terme et Q10 fait référence à l'autorité par rapport au territoire et à l'appartenance culturelle.

- **Tester le projet de questionnaire** : afin de le tester, il a été distribué au collège Dumesnil de Matoury pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves. Ce test qui est une étape absolument nécessaire a permis d'évaluer la facilité de compréhension, le degré d'acceptation, la facilité d'interprétation. Ainsi, le questionnaire a été soumis à 4 classes de différents niveaux et 5 membres de la communauté éducative.

Les consignes de passation aussi ont été testées à savoir :

- Faire remplir l'enquête à une classe entière (ne pas choisir les élèves).
- Toucher tous les niveaux de manière équivalente au sein de l'établissement
- Respecter l'anonymat.
- Laisser les élèves répondre librement, sans les influencer.
- Expliquer le vocabulaire non compris.

Lors du test, j'ai pu vérifier :

1. Si les termes utilisés étaient facilement compréhensibles et sans ambiguïté. Les difficultés de compréhension ont automatiquement entraîné une correction.

Exemples: Q1.4 «piston» a été remplacé par «filon» (qui est une expression locale), Q1.6 «toujours» a été remplacé par souvent, Q2.2 «esprit critique» qui a soulevé des questions a été remplacé par sa «réflexion sur le monde», Q2.19 «respecter les plus âgés» la parenthèse précisant qu'il s'agissait des hommes et des femmes a été ajoutée.

2. Que le questionnaire ne soit pas trop long et ne provoque pas le désintérêt ou l'agacement des personnes interrogées. Les élèves n'ont rien exprimé à ce sujet.

- Réaliser le questionnaire définitif. Les modifications ont été portées à la suite des enseignements tirés du test.

L'étape suivante a consisté à :

1. Rédiger définitivement les questions, les textes d'introduction et de remerciement.

2. Déterminer l'ordre de succession des questions,

3. Effectuer la mise en page finale : typographie, présentation, papier, format.

Pour réaliser l'enquête : il a fallu veiller à :

- rassembler les questionnaires par classe et numéro d'ordre (heure et jour de passation),

- contrôler les questionnaires : dès leur rentrée, vérifier qu'ils étaient correctement remplis, si les réponses étaient lisibles, si le nombre des questions refusées n'étaient pas trop élevé...

Pour passer le questionnaire, le premier jour, le Principal m'a accompagnée auprès des élèves. Il m'a présenté ainsi que mon travail de recherche en insistant sur l'anonymat de l'enquête pour favoriser la sincérité des élèves. La consigne qui leur était présentée est la suivante :

Tableau 12 Consigne du questionnaire

«Dans ce questionnaire, nous aimerions avoir des informations sur ce que tu penses de l'école, de ton parcours scolaire et de l'histoire des bushinengue en général. Les réponses que tu vas donner resteront confidentielles.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est important c'est que tu exprimes ce que tu penses vraiment (essaie de répondre seul(e), spontanément et franchement). Pour chacune des questions suivantes, tu dois cocher la proposition qui te correspond au mieux. Tu dois répondre à toutes les questions. Lis bien tous les propositions de réponses avant de faire ton choix.

Merci d'avance pour ta participation»

J'ai lu à haute voix les questions et plus lentement pour les élèves des 6^{ème} spécifiques, les Classes pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) et Classes d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement (CLANSA). J'ai dû insister sur le caractère personnel des réponses et leur dire qu'il n'y avait pas de note, pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'il n'était pas nécessaire de regarder les réponses du voisin, et de ne pas se préoccuper des fautes d'orthographe. Le plus important étant d'écrire ce qu'ils pensaient. Je me suis engagée à ne pas fournir leur réponse aux enseignants et à changer les prénoms lors la restitution. La durée de passation oscillait entre 45mn et 1h. Cela comprenait le temps de ma présentation, des instructions préliminaires pour expliquer aux élèves ce qu'ils devaient faire et le temps de répondre à leurs questions. Quand ils avaient fini de répondre, ils pouvaient sortir de la classe. Pendant le temps de passation, j'observais les élèves en situation de travail et leur demandais parfois avec courtoisie de ne pas copier.

J'étais seule ou accompagnée d'un surveillant. Un surveillant s'est montré particulièrement agacé par sa réquisition et il l'a manifesté par son attitude lascive. Après une brève lecture du questionnaire, il l'a chiffonné et jeté à la corbeille. Sur le moment, j'étais interloquée et n'ai pas réagi, d'autant que les collégiens arrivaient devant la salle de cours. Durant la passation du questionnaire ce surveillant a quand même expliqué les consignes et répondu aux questions des élèves en utilisant le français ou le sranan tango. A la fin, il a repris sa copie et m'a expliqué que son attitude ne me visait pas personnellement mais qu'il «était fatigué» de l'intérêt porté

aux populations du fleuve notamment sur les questions linguistiques. «Je croyais que c'était encore un truc qui fait croire qu'on n'est pas capable d'apprendre la langue, d'être aussi français» m'a-t-il dit.

Les élèves ayant un rapport difficile à l'écrit, la passation du questionnaire a été orale pour permettre le recueil de données. A part trois incidents, les élèves, de manière générale ont manifesté de la bonne volonté pour y répondre ou poser des questions.

En effet, lors de la passation, un groupe de trois filles a refusé catégoriquement d'y répondre. Malgré les sollicitations du professeur²¹⁵ présent, elles ont mis une croix sur la feuille sans donner de raison à leur opposition. Toutefois, à la récréation, ces mêmes jeunes filles sont venues me solliciter pour avoir une feuille, ont rempli le document et me l'ont remis avant la reprise de cours.

Des élèves de classes de Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), qui au départ ne comprenaient pas pourquoi eux aussi devaient s'y soumettre. Après leur avoir expliqué qu'ils étaient aussi des collégiens et par conséquent avaient eux aussi, un avis à donner, ont accepté d'y répondre. Ces élèves étaient assez surpris que cette enquête s'intéresse aussi à eux et que leur avis était demandé.

Compte tenu des emplois du temps des élèves, j'ai eu 2 demi-groupes d'élèves dont une classe de 6^{ème} et une classe de 3^{ème}. Les élèves de 3^{ème} ont rapidement rempli leur questionnaire et ont voulu le donner à recopier aux plus jeunes. Il a fallu à chaque fois, rappeler aux élèves qu'ils donnaient un avis personnel, ils n'étaient pas obligés d'avoir les mêmes réponses que leur voisin de table, qu'il n'y avait pas de correction avec l'attribution de notes et pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

2.12 Le traitement des enquêtes

Les réponses au questionnaire ont été reportées dans une base de données Excel, ce qui a été une étape très fastidieuse. Une fois celles-ci rentrées, j'ai réalisé les opérations statistiques nécessaires et mis en parallèle les différentes réponses en

²¹⁵ Le genre singulier a été choisi à chaque fois pour garder l'anonymat de la personne concernée

utilisant le logiciel SPSS. Ainsi, il a été possible d'analyser les différents paramètres étudiés et de les croiser avec les données relatives à l'âge des collégiens, à leur genre ou à la classe afin d'observer si des différences ou des évolutions apparaissaient en réalisant des analyses de variances, des tests de khi-deux, de student...

Le questionnaire visait à mettre en perspective des données quantitatives avec les données que j'ai pu recueillir par ailleurs, ou avec mes propres intuitions issues de l'expérience de vie sur le terrain.

Cette enquête établira un état des lieux de la perception du système scolaire par les collégiens. Celle-ci a été menée au collège d'Apatou auprès de 451 élèves. Elle a été conduite auprès d'élèves qui habitent sur différents sites. Elle mettra en évidence :

- les rapports que les collégiens entretiennent avec l'école, à travers la perception de la réussite,
- leurs attentes, les ressources à mobiliser, leurs ambitions et projets d'avenir
- leur ancrage dans la commune,
- les missions de l'école.

Le croisement des données va permettre d'observer des perceptions différentes liées au genre.

2.13 La constitution et représentativité de l'échantillon

Afin d'avoir un échantillon de populations le plus large possible, le choix s'est porté sur un recensement auprès de l'ensemble des classes. Ainsi des questionnaires ont été diffusés et remplis auprès de l'ensemble des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, sans distinction de genre, d'âge, de lieu de résidence.... Ainsi, ce sont des classes entières et de tous niveaux qui y ont répondu de manière totalement anonyme.

Compte tenu des réponses recueillies, la distribution de l'échantillon ressemble à la distribution globale du collège avec des écarts de 3%. Le nombre de questionnaires recueillis étant de 451 réponses dans un collège qui compte 579

élèves, la marge d'erreur maximale²¹⁶ est inférieure à plus ou moins 4%. Les écarts étant dans la marge d'erreur, on peut considérer que l'échantillon est représentatif.

2.14 Les choix opérés

Avant de débiter l'analyse des données recueillies, certaines opérations ont été effectuées. Dans un premier temps, mon choix s'est porté sur un traitement thématique, chaque thème donnant lieu à des tris à plat et à des tris croisés.

Le tri à plat est une analyse d'une question indépendamment des autres. Il restitue la distribution des différentes réponses obtenues à une question en effectifs et en pourcentages.

Nous avons aussi réalisé des tableaux croisés et selon les situations des tests du khi-deux ou des tests de student. Ces tests permettent de mesurer le niveau de plausibilité d'indépendance ou de dépendance entre deux variables.

Nous n'avons pas trouvé de relations de dépendance entre les réponses obtenues autour des variables de sexe, d'âge ou de classe, sauf pour trois items. Ils seront détaillés dans l'analyse des résultats. Ainsi, il semble, que la conception de la réussite ne dépend ni du sexe, de l'âge ou de la classe.

Les tris croisés ont été effectués à partir de paramètres, que je pensais susceptibles d'influencer la perception des collégiens, notamment : le lieu de résidence, l'âge, le genre, la classe.... Aucun ne s'est avéré significatif. Par exemple, les filles et les garçons jugent pareillement l'importance de l'obtention d'un diplôme, comme en atteste le tableau ci-dessous et le test du khi-deux ci-après.

²¹⁶ Elle est calculée au sens de la loi normale pour un intervalle de confiance à 95%

Tableau13 Tableau croisé Obtenir un ou des diplômes

			Sexe		Total
			Garçon	Fille	
Obtenir un Ou des diplômes	Non prioritaire	Effectif	67	67	134
		% compris dans Obtenir un ou des diplômes	50,0%	50,0%	100,0%
	Priorité n°3	Effectif	51	57	108
		% compris dans Obtenir un ou des diplômes	47,2%	52,8%	100,0%
	Priorité n°2	Effectif	56	79	135
		% compris dans Obtenir un ou des diplômes	41,5%	58,5%	100,0%
	Priorité n°1	Effectif	26	29	55
		% compris dans Obtenir un ou des diplômes	47,3%	52,7%	100,0%
	Total	Effectif	200	232	432
		% compris dans Obtenir un ou des diplômes	46,3%	53,7%	100,0%

Tableau 14 Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,056 ^a	3	,561
Rapport de vraisemblance	2,062	3	,560
Association linéaire par linéaire	,941	1	,332
Nombre d'observations valides	432		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 25,46.

2.2 Les entretiens semi-directifs

Trente entretiens du type semi-directif ont été menés auprès des collégiens pour lesquels j'ai pris soin de diversifier les profils (sexe, âge, classe, lieu d'habitation), dans le but de varier les points de vue et les expériences. Utiliser ce procédé²¹⁷ devait permettre d'orienter les discussions vers les grands thèmes de la recherche tout en laissant la latitude nécessaire à l'interviewé pour la nuance et l'explicitation de ses positions. Une grille d'entretien (Annexe 5) était préparée au préalable pour orienter les interviews. Les grilles d'entretien ont été constituées comme des «canevas²¹⁸». L'idée était de «préparer plusieurs grands thèmes qui serviraient à orienter la conversation avec les enquêtés, sans pour autant prendre l'aspect d'un questionnaire²¹⁹». Ainsi les entretiens prenaient l'aspect d'une conversation, l'idée étant de laisser l'enquêté s'exprimer, sans le contraindre à répondre à des questions fermées.

J'ai ciblé quinze garçons et quinze filles des classes de 6^{ème} à la 3^{ème} car selon l'âge et la classe, l'expérience peut différer. Pour les uns, elle est récente quand les autres s'apprêtent à quitter l'établissement.

Au cours de quatre entretiens, la question relative à la CSP (Catégorie Socio Professionnelle) des parents a mis les élèves mal à l'aise et ils n'ont pas su ou voulu répondre ; « je ne sais pas » ; mon père ne travaille plus » ; «il travaille à l'école...» je n'ai pas continué cette question pour les autres. J'ai mixé les élèves en prenant des profils extrêmes entre le «bon élève» et celui qualifié de «turbulent».

Les conditions de réalisation des entretiens n'ont pas toujours été idéales. Il fallait respecter les contraintes horaires, l'entretien se déroulait soit entre deux cours, soit à la fin de la matinée ou de la journée avec la contrainte du départ rapide pour ne pas rater la pirogue pour certains. Les entretiens ont duré entre 30mn à 1h pour les plus volubiles. Ils étaient réalisés dans une salle de cours vide ou sur le préau, avec des bruits parasites ou parfois interrompus par un surveillant ou un autre élève.

²¹⁷ Guy Michelat, «Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, XVI, 1975, p. 229-247.

²¹⁸ De Sardan JPO. (1995) La politique du terrain Sur la production des données en anthropologie p. 71-109 Référence électronique Jean-Pierre Olivier de Sardan, «La politique du terrain », *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 17 novembre 2014. URL : <http://enquete.revues.org/263>

²¹⁹ Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan

J'ai demandé aux élèves de me raconter leur expérience autour des thématiques suivantes : les apprentissages, le sens et le comment de l'apprendre, les notes, leurs stratégies, le travail scolaire, les classes fréquentées antérieurement, les moments de transition (école primaire, collège), les matières, les projets d'orientation, la projection à l'âge adulte, les activités extra-professionnelles, les rapports à autrui (enseignants, copains de la classe et de la commune, le campoe, la famille...). Les entretiens demandent de la patience et l'adoption d'une attitude peu directive facilitant l'interview. Il ne faut pas juger ni conseiller l'interviewé, mais intervenir pour l'aider, l'encourager à parler et le rassurer. Il fallait que l'élève puisse parler ouvertement avec ses propres mots. Mon rôle consistait à recentrer l'entretien sur les objectifs quand il s'en écartait sans le brusquer ou que cela ne ressemble à un interrogatoire.

Le chercheur doit gagner la confiance des enquêtés. Il doit tâcher à «renverser la dissymétrie et convaincre les enquêtés qu'ils détiennent «un savoir particulier²²⁰». Comme stratégie de «camouflage²²¹», j'ai choisi volontairement la tenue vestimentaire jean's/baskets pour me fondre dans la masse. La tenue plus classique m'avait valu des confusions sur mon statut et mon rôle (espion) et me plaçait dans la catégorie de la classe créole privilégiée, surtout que je me déplaçais sur le site avec une grosse cylindrée empruntée.

Me présenter comme une doctorante ou étudiante provoquait des réactions diverses entre la surprise, les encouragements et à l'extrême (un professeur) le dédain «à quoi ça sert de faire tout ça d'études», en joignant le haussement des yeux et le retroussement des lèvres à la parole.

J'ai été plusieurs fois prise comme une professeure, par certains élèves ou par des membres du personnel de l'établissement.

Selon Pierre Fournier²²² les «caractéristiques externes», ce que l'enquêteur montre immédiatement, c'est aussi son appartenance sexuelle, son âge approximatif, sa corpulence, la couleur de sa peau. Il faut bien sûr ajouter ses vêtements, sa

²²⁰ Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

²²¹ Mauger G., 1991, «Enquêter en milieu populaire», *Genèses*, 6, p. 125-143

²²²Fournier, P. 2006 Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignant pour l'enquêteur, *ethnographiques.org*, 11 (octobre).[<http://www.ethnographiques.org/2006/Fournier.html>],

démarche, sa manière de se tenir qui « disent » son appartenance sociale, saisie au moins grossièrement. Viennent ensuite son accent et son registre langagier dès qu'il se met à parler. Ce que l'enquêteur peut dire de son enquête ne vient qu'après. Ces éléments vont influencer la relation entre enquêté et enquêteur.

J'ai rencontré des sujets qui se sont généralement montrés très coopératifs et très volubiles. Ils répondaient aisément aux questions. D'autres ne débordaient que rarement le cadre restreint de la question elle-même, ne développaient pas beaucoup leurs sentiments, fournissaient des réponses claires mais brèves.

Les entretiens avec des élèves timides ont nécessité une adaptation particulière²²³. Certaines situations ne donnaient pas accès à beaucoup d'informations. Les élèves se livraient peu, faisaient de grands silences ou répondaient brièvement : « non », « c'est comme ça », « je sais pas trop comment dire ».

Très vite, il a fallu adapter la méthode en réexpliquant la démarche pour encourager les élèves sollicités et sélectionner des volontaires. J'ai du rappeler la durée limitée du temps à m'accorder et insister sur le contrat de la confidentialité des données. Je rassurais les élèves « tu peux me parler », « ce qui se passe ici ne sera pas communiqué aux professeurs » ; « je ne vais pas te juger », « l'enregistrement c'est pour mieux me rappeler tes propos » ; « le prof n'en saura rien », « je ne suis pas là pour dire si c'est bien ou pas, je veux juste comprendre ».

Si au départ la vue du dictaphone surprenait, je rappelais qu'il était utilisé uniquement pour m'aider à collecter les informations et me rendre plus disponible pour écouter leurs propos. En prenant des notes je risquais de ne pas être suffisamment concentrée et passer à côté de données importantes.

L'humour était utilisé pour les mettre en confiance. J'utilisais une situation qui renvoyait à mes baskets. Un groupe d'élèves s'en étant moqué, je relatais cette scène en demandant à l'élève ce qu'il en pensait. En général, l'élève les regardait avant de rire ou sourire et me donnait son avis. L'atmosphère étant détendue, on pouvait poursuivre sur le thème de l'entretien.

²²³ Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Etude de l'activité située de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.

C'est aussi à travers des encouragements et remerciements explicites lorsque les élèves évoquaient leurs expériences : «ah bon, je ne savais pas» ; «merci de me le dire», «c'est très intéressant ce que tu dis», «ah ouais !» que l'atmosphère était détendue

Dans trois situations, j'ai arrêté l'entretien face aux résistances des élèves qui ne disaient rien. A un qui regardait ses pieds, je lui ai proposé : «on peut arrêter, si tu ne dis rien.....qu'est ce que tu en penses ?» j'ai obtenu un hochement de la tête comme signe d'approbation.

2.21 Le traitement des données

Dans cette recherche, il y a plusieurs types de données : les réponses aux questionnaires sur des questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes et les réponses données au cours des entretiens. Nous avons utilisé comme technique de traitement des données l'analyse de contenu.

Dans un premier temps nous avons retranscrit la totalité des entretiens, ce qui s'est révélé très chronophage.

Chaque entretien a ensuite fait l'objet de plusieurs lectures afin de s'imprégner du sens des propos émis.

L'étude du discours langagier s'est opérée à l'aide des analyses thématiques. Cette technique consiste au «comptage d'un ou plusieurs thèmes ou items de signification dans une unité de codage préalablement déterminée²²⁴». Les informations recueillies sont classées, organisées, interprétées et mesurées pour en dégager une généralité ou bien des différences relatives au phénomène étudié.

Les entretiens ont été découpés et synthétisés pour chaque thématique abordée, puis regroupés par thèmes généraux.

Chaque entretien a fait l'objet d'une analyse longitudinale et d'une analyse transversale. L'analyse longitudinale vise à dégager les thèmes saillants, permettant

²²⁴ Bardin L. (1977) L'analyse de contenu, Paris, PUF, p. 99

ainsi de saisir l'expérience de l'interviewé. Cette méthode intègre la temporalité pour appréhender les événements et les articuler entre eux. Elle permet d'intégrer les données dans un ensemble cohérent, avec la singularité de l'élève.

L'analyse transversale permet de lire une pluralité d'expériences à la lumière d'un thème dominant et de trouver des cohérences mais également des différences. Elle permet alors de dégager des régularités et des singularités.

Selon Laurence Bardin «La lecture [des entretiens] est à la fois «syntagmatique» (suivre le cheminement, unique et réalisé dans un entretien, d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences) et «paradigmatique» (avoir à l'esprit l'univers des possibles : cela n'est pas dit là, mais cela pourrait l'être, ou l'est effectivement dans un autre entretien)²²⁵».

2.3 Les observations

Selon Halbwachs «le premier témoin auquel nous pouvons toujours faire appel, c'est nous-mêmes²²⁶». J'ai procédé à une période d'observation qui a nourri ma réflexion et mon analyse, permettant une description générale de l'enquête. Une première phase d'observation, de type informel, s'est déroulée dans le bourg.

L'observation est une étape importante qui permettra «de faire émerger des informations et des impressions qui aideront l'enquêteur dans la connaissance du problème et par conséquent dans la formalisation des questions qu'il aura à poser».

Selon certains auteurs (Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon²²⁷ ; Yannis Harvatopoulos, Yves Frédéric Livian et Philippe Sarnin²²⁸), l'observation se définit comme un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée. Elle est à la base de la connaissance du monde, des autres.

L'observation aussi de la commune et de ses éléments : habitat, établissements scolaires, embarcadère, espace public, a contribué au développement de la démarche empirique choisie. Dans cette phase d'observation

²²⁵ Op cité

²²⁶ Halbwachs M., (1950), La mémoire collective, Paris, PUF

²²⁷ Ghiglione R. et Matalon B. (1978) Les enquêtes sociologiques : théorie et pratique. Paris A. Colin

²²⁸ Harvatopoulos Y, Livian Y.F., Sarnin P. (1989). *L'art de l'enquête*, Paris, Eyrolles

des rencontres et des discussions ont émergé, ajoutant un complément au recueil de données. Les observations ont eu lieu à divers moments tout au long de la recherche. La présence répétée et une longue durée sur le terrain sont des conditions nécessaires pour permettre un temps d'adaptation au chercheur, selon d'Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier²²⁹ et limiter les effets de sa présence sur le comportement des enquêtés.

Je me positionne comme une observatrice impliquée selon la définition donnée par Peter Woods²³⁰ : «n'ayant pas de liens obligatoires avec l'institution, ne dépendant pas d'elle pour mon entretien, n'étant soumise ni au devoir d'enseigner, ni à celui d'étudier pas plus qu'à celui de maintenir l'ordre, n'ayant aucun rôle officiel, n'ayant pas à prendre partie, j'étais en mesure de prêter une oreille sympathisante à chacun sans appartenir à personne». Certains surveillants et professeurs ont été des alliés, assez rapidement. Leurs connaissances de la structure m'ont fourni des informations sur la vie de l'établissement, les relations entre les professeurs, avec la direction, l'équipe éducative et les parents.

L'observation a pris différentes formes. Elle fut dans un premier temps flottante c'est-à-dire à : «rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser «flotter» afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans à priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes²³¹»

Le but était de récolter des matériaux mais également de m'imprégner du terrain. En commençant l'enquête, pour reprendre les travaux d'Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, le chercheur ne sait pas à quoi s'attendre concernant les questionnements qu'il se pose. Je ne savais pas réellement ce qu'il fallait décrire, noter et analyser. J'ai d'abord fait le tour de l'établissement puis établi un croquis pour repérer les salles, la permanence, le Centre de Documentation et d'Information (CDI), l'infirmerie, le préau, les toilettes, les issues et ainsi m'approprier le lieu.

²²⁹ Arborio A-M et Fournier P. (1999) L'enquête et ses méthodes : l'observation directe, Paris, Nathan, Collection

²³⁰ Woods, P. (1990). L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin

²³¹ Pétonnet C. L'exemple d'un cimetière parisien, L'Homme, Année1982, Volume 22, Numéro 4, pp. 37-47,

J'ai obtenu du Principal les horaires et organisé mes observations d'abord sur les entrées et sorties des élèves. J'arrivais le matin vers 7h20 en même temps que certains professeurs et élèves à pied. J'observais les rituels de rentrée qui consistaient à montrer son carnet de correspondance aux surveillants. Les élèves une fois rentrés, se livraient à une joyeuse bousculade, puis se répartissaient vers la vie scolaire pour récupérer les cahiers d'appels et de texte, la permanence, le préau, les salles de cours et le CDI. Dans la journée, en cas d'absence d'un professeur, les élèves autorisés à sortir, devaient présenter leur carnet de correspondance avant de franchir la sortie. Mais certains d'entre eux, restaient agglutinés devant le portail discutant entre eux ou avec ceux restés à l'intérieur. Ces derniers négociaient leur départ soit parce qu'ils n'étaient pas en possession de leur carnet soit ils n'avaient pas l'autorisation de sortir. Les collégiens restés à l'intérieur étaient alors redirigés vers la permanence.

A la pause méridienne, peu d'élèves quittent l'établissement, essentiellement ceux résidant au Bourg. Le collège ne disposant pas de cantine, les élèves emportent leur repas ou s'alimentent auprès des vendeuses placées juste derrière le collège. Ils achètent leurs denrées alimentaires (plats composés essentiellement de riz et de poulet, des confiseries, des sodas, des pâtisseries, des sandwiches....) à travers la grille de l'établissement.

A la fin des cours, les élèves quittent rapidement l'établissement car ils sont attendus par les piroguiers.

Revivre cette expérience au collège m'a fait ressentir pleinement l'intensité de leurs journées de 7h30-16h45, sans les temps de trajet. Elle pose la question des rythmes scolaires. Cette dernière est revenue régulièrement devant la scène médiatique à l'occasion des débats qui suggéraient la détermination du calendrier scolaire qui tiendrait compte de la santé et la fatigue des élèves. En effet, c'est l'idée d'obtenir les meilleurs résultats avec la moindre fatigue des élèves, qui est sous-jacente à la volonté de vouloir aménager le temps scolaire. Si cette volonté est affirmée par le corps enseignant, elle procède d'un savant dosage entre l'aménagement des disciplines et les contingences matérielles locales (disponibilité des salles de cours, du plateau de sport, des horaires des transports scolaires....).

Toutefois, les questions de la restauration scolaire et l'impact de la fatigue sur les résultats scolaires méritent d'être étudiées sur ce site.

Pour ma collecte de données j'ai pris appui sur le travail scolaire à travers les interactions avec l'équipe éducative. J'ai utilisé des «procédés de recension», à la permanence et sur le préau pour recenser ce que j'observais. Durant les temps de permanence, j'ai observé les échanges entre les collégiens et les surveillants sur le travail scolaire ou sur d'autres sujets (portables, relations amoureuses, mode, football, sorties...), leur discours sur leur rapport à l'école et leurs tenues vestimentaires.

Sur le préau, je m'asseyais où je trouvais de la place, parfois, à côté d'un groupe d'élèves ou dans un lieu excentré. La tendance des élèves est de se rassembler par petits groupes sans toutefois occuper tout l'espace mis à leur disposition.

A la permanence, je prenais place au fond de la salle ou à côté du surveillant. Au travers des échanges entre élèves, ils se passent leurs exercices qui seront recopiés par d'autres ou encore comparés. Ceux d'entre ayant les mêmes professeurs recopient les questions ou demandent la correction des exercices ou des contrôles. Sur ces deux lieux, des élèves m'ont sollicitée pour une aide aux devoirs. L'observation est devenue directe. Sur la position d'extériorité que je voulais garder, j'ai quand même répondu aux sollicitations, «sans faire à la place» mais en reformulant, en encourageant lorsque la bonne réponse avait été trouvée ou en expliquant la démarche à suivre. J'ai aussi répondu aux questions sur mon cursus et sur le but de cette recherche. Il a fallu que je rassure tant les surveillants que les élèves sur mon rôle, car je n'étais plus professeur et ni en lien avec l'Administration pour espionner ou «rapporter».

J'ai pu également observer le comportement des élèves en classe en notant leurs interactions entre eux et avec le professeur. Je notais toutes les interactions verbales ou non verbales (regards, emprunt de matériel...) en rapport ou pas avec la leçon du jour.

Tableau 15 Récapitulatif des observations

Lieux	Evénements	Classes
Préau	Réunion	2 classes de 3 ^{ème}
Salles de Permanence	Parents/Professeurs	2 classes de 4 ^{ème}
Salle des professeurs		2 classes de 5 ^{ème}
Entrée du collège	Semaine de la francophonie	2 classes de 6 ^{ème}
	Débuts de bagarre	1 classe de SEGPA

2.4 Le journal de bord

Durant la période de cette recherche, avec une régularité et une implication variables j'ai consigné sur un journal de bord les événements les plus saillants que je vivais au cours des journées sur le site :

- mes interactions avec les personnes du terrain (élèves, personnel éducatif).
- mes réflexions, mes impressions, mes questions, mes analyses sur la situation observée.
- les réactions des personnes au cours de nos discussions

Au début, la prise de notes se faisait sur l'instant de manière discrète, à côté des individus observés. Les élèves voulaient les lire, ou savoir s'ils étaient bien «notés». Il m'arrivait aussi de noter après coup ou en m'isolant.

Je notais aussi des données relatives au site diffusées par les médias ou par les alliés.

2.5 Les autres sources écrites

Un travail documentaire a également été réalisé. J'ai eu accès à des documents officiels relatifs à la scolarité des élèves, tels que des registres, des emplois du temps, des bulletins scolaires, des bulletins scolaires de l'établissement, des manuels scolaires, des tableaux, des affiches ou des fiches de travail, qui ne m'ont été laissés qu'en lecture seule. Je n'avais pas l'autorisation de faire des copies, ou de les recopier.

L'analyse de ces dossiers solaires avait pour objectif de m'éclairer sur les perceptions et jugements que les enseignants portent sur les élèves. Par ailleurs, elle permettait aussi de saisir les différentes interactions entre l'enseignant et l'élève.

J'ai aussi eu accès au journal électronique de l'école disponible par voie numérique sur le site de l'établissement.

Au cours de l'année scolaire suivante (2012-2013), des retours sur le terrain, espacés dans le temps, ont permis d'observer des changements dans le corps professoral, la tenue des élèves et d'accéder aux relevés de notes des élèves de troisième, alors en classe de seconde pour une partie d'entre eux.

2.6 L'utilisation du «je»

Dans ce travail d'écriture, le choix de l'utilisation entre «nous » et « je » s'est posé. Pourtant le lecteur constatera l'usage des deux. L'utilisation du «nous» se rapporte à la réflexion d'un travail collectif qui s'est nourri de lectures et d'échanges. Il marque aussi une démarche d'objectivation.

L'utilisation du «je» s'est imposée pour exprimer la position particulière et les agissements de l'observatrice engagée dans son terrain et située dans son rapport aux enquêtés. Ce pronom souligne alors le caractère impliquant du terrain et de la démarche ethnographique en elle-même : l'observatrice fait elle-même partie de ce qu'elle étudie. C'est une façon objective de reconnaître les éventuels biais que produit mon intrusion dans le milieu d'enquête.

Les deux pronoms personnels se rejoignent sans pour autant se confondre dans leur usage.

3 Le terrain d'enquête

3.1 L'entrée sur le terrain

Pour le recueil de données, l'entrée sur le terrain est un moment déterminant. Le chercheur doit obtenir les autorisations institutionnelles mais aussi s'assurer de la collaboration des acteurs concernés²³². Pour Georges Lapassade, l'accès au terrain désigne deux activités assez différentes, mais complémentaires. La première concerne l'autorisation formelle donnée au chercheur d'entrer dans une institution. La deuxième est sa négociation avec ceux qui se trouvent sur le terrain. Plus précisément, il s'agit pour le chercheur de gagner leur confiance pour qu'ils communiquent réellement et collaborent avec lui²³³».

La réalisation de cette recherche a été conditionnée par ma pénétration sur le terrain et auprès des populations sur des durées variables dans un milieu où tout le monde se connaît. Compte tenu de l'existence d'une communauté linguistique, il était à priori, difficile pour moi - ne pratiquant pas la langue et n'entretenant, aucun lien avec la population - de susciter la confiance. Comme le note Tietze, «le chercheur, cumulant autant de différences s'ajoutant à celle de son statut social, rencontre de la méfiance, voire de l'hostilité dans certains cas, ce qui rend l'étude particulièrement difficile. Mais son avantage est de ne pas devoir justifier et se définir à l'intérieur du groupe étudié car il est clairement l'autre²³⁴».

J'ai rapidement considéré ce manque de familiarité comme un atout. Ne connaissant que des bribes de l'histoire des populations bushinengué je devais comprendre le contexte socio-historique de leur installation et aussi apprendre quelques mots de sranan tango. A certains moments, j'ai laissé croire que je comprenais. La langue n'a jamais été un véritable obstacle puisque la plupart des enquêtés et personnes rencontrées parlaient le français selon un registre plus ou moins élaboré. Cette inexpérience me permettait également de débiter un travail sans partir de connaissances personnelles tenues pour acquises.

²³² Arborio A.-M., Fournier P., *op. cit*

²³³ *ibidem*

²³⁴ N. Tietze L'Islam, un mode de construction subjective dans la modernité. Thèse de Doctorat, EHESS, 1999, p.51.

En revanche, je devais nécessairement avoir et me trouver une place pour comprendre mon rapport au terrain. Celle-ci justifiant ma présence et mon intérêt, prendra trois grandes formes selon les acteurs et les situations : journaliste, espion ou étudiant à accompagner. Au détour de cette recherche, je m'aperçois que le terrain peut s'avérer éprouvant pour le chercheur qui ne partage pas la culture et qui porte la marque d'un groupe avec lequel les relations sont teintées de tensions plus ou moins implicites. Le respect des individus, la compréhension de la culture de l'autre, n'impliquent pas nécessairement la sympathie et la volonté de collaborer.

La question «mais pourquoi vous vous intéressez à cela ?» était subtilement posée ou restait en suspend.

Je devins donc celle par qui mes informateurs pouvaient faire passer un message à l'extérieur du groupe, sans qu'on leur reproche leur parti pris. J'avais donc droit à des demandes particulières auxquelles je ne pouvais répondre, comme de l'aide pour la recherche de stages, de formations ou l'accompagnement sur l'Hexagone d'un jeune. Olivier de Sardan relève que «l'informateur est loin d'être un pion déplacé par le chercheur ou une victime prise au piège de son incoercible curiosité» Dans ce jeu de relations, chacun, aussi bien mes interlocuteurs que moi-même, cherchait à tirer parti de ces rencontres. La question de la «juste distance» avec le terrain m'a longuement et longtemps préoccupée.

Au début de l'enquête, le principal et son adjointe m'ont accordée la place de l'étudiante à accompagner, de la jeune que l'on prend sous son aile et qu'il faut aider dans sa recherche. Cette position a été agréable puisqu'elle m'ouvrait un large accès aux locaux. Toutefois, elle entraînait aussi des ambiguïtés avec certains professeurs qui ne m'interpellaient que pour des propos très critiques sur le mode de direction de l'établissement.

Ma présence sur le terrain était perçue différemment selon mes interlocuteurs. Selon Olivier de Sardan une bonne enquête implique du temps, et suppose «l'observation participante», autrement dit côtoyer les gens, bavarder avec eux, vivre (au moins un peu) avec eux. C'est dans la durée que les gens s'habituent au chercheur, et commencent à lui faire confiance. Ma présence dans ce milieu d'interconnaissance met en jeu un processus de reconnaissance où chacun

construira une place qui me sera assignée. C'est par l'examen de ces places que j'ai pu analyser ce qui sera dit ou montré en ma présence.

Au cours des échanges, certaines personnes attendaient parfois une légitimation, une caution de leur discours identitaire. D'autres y voyaient une nouvelle forme de «voyeurisme occidental venant de Cayenne» et prenaient des positions surprenantes : refus de me parler mais intervenant dans l'échange avec un autre interlocuteur, pour donner un avis, confirmer ou réfuter ce qui avait été dit. D'autres encore acceptaient l'entretien et en préambule me disaient «je n'ai rien à dire sur l'école, je pense que c'est bien» ou encore ne se présentaient pas le jour du rendez-vous fixé selon leurs propres disponibilités. «Un allié» m'indique les personnes incontournables à rencontrer notamment le Maire. Celui-ci n'a pas donné suite à mes demandes écrites. En le rencontrant dans la commune, je lui ai demandé une audience, à laquelle il a répondu favorablement mais n'a pas tenu son engagement. Soit il était absent le jour dit à la Mairie soit pas disponible sur son lieu de travail. Les relations entre enquêteur et enquêté sont susceptibles de provoquer des phénomènes de censure.

La «présentation de soi²³⁵» dépend de la représentation que l'enquêté se fait de l'enquêteur et de la situation d'enquête. L'arrivée d'un enquêteur sur un terrain est presque toujours une intrusion sur lequel «la gaffe» est imparable. J'apprendrai plus tard que cet allié était un opposant politique au Maire. «En fait, la situation de l'enquêteur dans un milieu d'inter-connaissance est celle de n'importe quel nouveau venu : tentant de s'y repérer, il entreprend d'en classer les diverses composantes en même temps qu'il est classé par chacune d'entre elles. [...]. Dès son arrivée, il est impliqué, le plus souvent à son insu, dans un réseau d'alliances et d'oppositions²³⁶»

Mardi 13 novembre 2012 ; alors que je note mes observations et prends des photos des pirogues qui repartent, je suis prise à partie par un Responsable du transport fluvial qui arrive inopinément sur les lieux. Il m'explique que je n'ai pas «le droit de photographier sans autorisation». L'échange est vif, dans un premier temps, puis s'apaise quand je lui explique que je ne «travaille pas pour le Conseil Général», que je ne suis pas venue «espionner» (pour reprendre ces termes) le transport fluvia.

²³⁵ Op.cit Mauger 1991

²³⁶ Althabe, G. « Ethnologie du contemporain et enquête de terrain », Terrain, n° 7, octobre 1986, p. 3-12 ; cf. aussi, sur le même sujet, Florence Weber, le Travail à-côté. Étude d'ethnographie ouvrière, Paris, Inra-EHESS, 1989.

Je suis alors obligée de justifier ma présence en ce lieu et ma recherche. La colère peut s'expliquer par l'observation de pirogues qui arrivent et repartent, pour certaines à vide. Est-ce montrer que sur la réponse à l'appel d'offre les besoins ont été surestimés et que l'absence de contrôle, peut donner lieu à certaines dérives alors subventionnées par la Collectivité ?

L'enquêteur n'a pas le monopole de l'observation : «Sur le terrain, le chercheur est partout l'objet d'une curiosité et d'une interrogation constantes qui peuvent se manifester sous les formes les plus diverses, muettes, discrètes, détournées, ou au contraire, ouvertes, directes, voire volontairement provocatrice²³⁷.

Tableau 16 Extraits de notes

<p>Extrait 1</p> <p>Dame auto-stoppeuse 1: «Tu viens d'où ?»</p> <p>Moi : de France</p> <p>Dame : Mais tu habites où ici ?</p> <p>Moi : Cayenne ou Mana, parfois Saint-Laurent, ça dépend</p> <p>Dame : Qu'est ce que tu fais ici ? Il n'y a rien !</p> <p>Moi : Je fais une enquête auprès des collégiens</p> <p>Dame : Ah, tu viens pas de Cayenne, je pensais que t'étais de Cayenne....A Cayenne où ?Tu verras mes enfants, alors, j'ai une fille en 6^{ème} qui travaille très bien et un garçon en 3^{ème}. Mais venir à Apatou.....c'est bizarre, il n'y a rien....</p> <p>Extrait 2</p> <p>Dame auto-stoppeuse 2 : Tu pars sur Saint-Laurent ?</p> <p>Moi : Je peux m'y arrêter mais je vais à Cayenne</p> <p>Dame 2 : Ah, tu connais la famille C...., qui habite à Zéphyr ? Quand mes enfants sont partis au Lycée, ils étaient hébergés chez eux. C'est des bons amis, et puis il y a aussi la famille P.... quand je pars à Cayenne je vais chez eux.</p>	<p>Il n'y a rien</p> <p>Mais venir à Apatou, c'est bizarre, il n'y a rien Apatou commune calme, paisible</p> <p>J'ai une fille : fierté travaille très bien : intérêt porté à l'école, mobilisation sur l'école ? Pratiques familiales ?</p>
---	---

²³⁷ Digard, J.-P. (1976) « Muséographie et pratique du terrain en ethnologie »

Extrait 3

Jeune homme : tu as fais tes études où ?

Moi : J'ai commencé en Guyane à l'IES puis je suis partie en France

JH : tu as de la chance, je me suis inscrit à l'UAG mais c'était trop dur, trop de racisme, les créoles n'aiment pas les bushi surtout s'ils veulent faire des études....., j'ai abandonné, mais je pense que je vais reprendre.....je suis encore jeune et j'ai la volonté.....c'est toujours les autres qui viennent pour être professeur, infirmier, médecin.....

Native de la Guyane, je suis affiliée au groupe créole. Compte tenu de l'ambivalence des rapports entre bushinengue et créole, c'est une affiliation sur laquelle je ne me suis pas étendue, jusqu'à entendre que j'étais «une française vu le temps passé là bas» ou encore «t'es pas pareille».

Ainsi, si subtiles que soient les tentatives de neutralisation, de dissimulation ou d'identification de l'enquêteur, les indices de la valeur sociale de chacun et leurs évaluations mutuelles sont transmis au moyen de messages plus ou moins discrets mais toujours perçus. Comme l'enquêteur, «les enquêtés entreprennent de déchiffrer divers indices sociaux (comme la position de la voix, l'accent, le ton, la physionomie, le regard, etc.) ou qui peuvent, à l'inverse, faire l'objet d'une observation non moins attentive que celle de l'enquêteur (comme l'automobile, le vêtement et divers objets que l'enquêteur porte sur lui : montre, stylo, magnétophone, etc...) ou même d'une véritable enquête auprès de l'enquêteur (lieu de résidence, titres professionnels et scolaires, salaire, vacances, etc ²³⁸»

De manière plus ou moins implicite, des enquêtes sur l'enquêteur conduisent à lui assigner une place dans le cadre de leur représentation de l'espace social, dans les hiérarchies de l'âge, de la richesse, du pouvoir, de la culture («au-dessus» ou «au-dessous», «adversaire» ou «allié», etc.). Les enquêtés associent en général à l'enquêteur une position à peu près semblables à leurs expériences précédentes (professeurs, journalistes, chercheurs...etc.) et/ ou l'affilie à des stéréotypes préconstitués.

²³⁸ Op cit

J'ai pu avoir des échanges informels avec certains habitants à l'heure du déjeuner devant la roulotte ambulante de restauration, lors de trajet (covoiturage) ou chez eux. Durant mes séjours, deux personnes (à des moments différents) m'avaient invitée à loger chez elles en guise de remerciement, pour les avoir ramenées alors qu'elles faisaient de l'auto-stop.

Mon entrée sur le terrain se fera en trois phases.

3.11 Phase 1 L'imprégnation

Lors de mon premier séjour (septembre 2007), l'objectif consistait à pénétrer progressivement le terrain, à prendre contact avec les informateurs et découvrir sur place la commune dans ses aspects socio-politique et historique. A cette occasion, j'entre sur le terrain par interconnaissance par une enseignante du 1^{er} degré avec laquelle j'avais suivi des études universitaires et qui enseignait depuis deux ans sur Apatou. Cette rencontre m'a permis d'intégrer la communauté enseignante du 1^{er} degré, de prendre contact avec des informateurs assez facilement et rapidement, de participer à des réunions avec les enseignants, à des activités de loisirs et sportives avec les habitants. Mon implication sur le terrain devait dépasser celle du simple observateur ou du chercheur qui viendrait faire quelques entretiens et repartirait. Il me semblait indispensable de vivre avec le terrain en faisant partie de ses interactions sociales, en passant du temps, en rencontrant des gens, en apprenant des choses, en écoutant, en me liant d'amitié...mais aussi en m'ennuyant, en éprouvant de l'incompréhension, de l'antipathie, voire de l'aversion pour mon terrain.

Je précise qu'il n'était accessible que par la voie fluviale et le sentiment d'isolement se faisait ressentir. La liaison pour quitter la commune avait lieu une fois par jour. A ce sujet, Jean-Paul Payet²³⁹ revient sur l'ennui qui menace le chercheur réalisant des observations dans la sphère scolaire, du fait de ses routines. Mon implication sur le terrain se place dans le cadre de l'enquête de type socio-anthropologique définie par Olivier De Sardan²⁴⁰ qui «se veut au plus près des situations naturelles des sujets – vie quotidienne, conversations –, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du «point de vue de l'acteur», des représentations ordinaires, des

²³⁹ Payet J.P. (1997) Collège de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire Armand Colin

²⁴⁰ De Sardan (1995) La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie, Enquête

pratiques usuelles et de leurs significations autochtones» dans laquelle je prends une position d'«étranger sympathisant²⁴¹»

Cette pénétration du terrain se fait conjointement avec la demande d'autorisation institutionnelle pour effectuer la recherche au sein des écoles élémentaires pour l'année scolaire 2007-2008. Au début de la thèse, l'objet de la recherche concernait la perception de l'école par les élèves de CM2. J'ai donc écrit au Recteur de l'Académie pour lui demander son autorisation. Dans cette lettre, je présente mon statut de doctorante, mon université de rattachement, mes objectifs de recherche, la méthodologie utilisée (questionnaires et entretiens), en garantissant l'anonymat des personnes concernées. J'ai obtenu assez rapidement un avis favorable par voie téléphonique mais il a fallu relancer par téléphone et par mail pour obtenir la confirmation par écrit. Le Directeur de cabinet m'a demandé de communiquer le questionnaire qu'il enverrait aux Directeurs des écoles concernées afin de les avertir et préparer ma venue. J'ai donc transmis le questionnaire et ma démarche qui consistait à le faire passer directement auprès des élèves des classes de CM2 pour obtenir le plus grand nombre d'élèves d'une classe d'âge et de niveau.

Le questionnaire (Annexe 6) devait être passé en 3 temps de l'année scolaire permettant d'avoir des rencontres et échanges réguliers avec les élèves. Il présentait 6 thèmes :

I - Scolarité

Expérience scolaire / Appétence pour l'école / Préférences des matières

II Résultats

Rôle de l'école / Ressenti sur les notes / Dialogue avec les parents sur les résultats scolaires

III - Suivi scolaire

Devoirs à la maison / Aide / frères et sœurs scolarisés / Activités extra-scolaires

IV – Parents / Ecole

Relations des enfants avec leurs parents sur l'école / Choix professionnels / Rencontres enseignants / parents

V – Langue

Langue parlée à la maison / Langue parlée par l'enseignant / Place du français

VI Organisation

²⁴¹ ibidem

Heure du lever et coucher / Moyen de transport utilisé

Identification²⁴²

Sexe / Age / Prénom / Durée d'installation à Apatou et Lieu de résidence

Une autre rencontre avait été effectuée en présence de mon Directeur de thèse Jacques Pain qui intervenait à cette période au colloque «Education et réussite éducative en Guyane» des 3, 4 et 5 octobre 2007 (Annexe 7). Nous avons rencontré deux directeurs d'école qui ont indiqué leurs problématiques et leurs stratégies.

J'intègre ensuite le terrain avec les autorisations nécessaires à partir de novembre 2007 et je reprends contact de manière formelle avec les Directeurs et Directrices des 3 écoles élémentaires. Toutefois, l'accès au terrain des écoles primaires est déjà occupé par des chercheurs de l'IUFM, dans le cadre de la mise en place des médiateurs culturels. Ma recherche venait s'ajouter à un paysage fortement cloisonné. De plus, je me suis heurtée à la réticence feutrée de chercheurs en linguistique pour lesquels «cette recherche n'est pas pertinente car les élèves ne sauraient y répondre. Ceux-ci ne possèdent pas les compétences de lecture, d'écriture pour répondre au questionnaire, ni d'expression orale pour les entretiens». Cette situation crée en douceur un contrôle du contenu de mon travail, crispation et saturation auprès des enseignants d'être à nouveau sollicités. Le terrain était aussi régulièrement visité par l'Inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription. La stratégie du Rectorat était de rencontrer régulièrement les enseignants des sites isolés afin de les accompagner dans leur pédagogie et rappeler certaines règles du service public suite à des comportements déviants (habillement, addictions, attitudes et absentéisme)

L'accès aux enseignants et aux élèves restaient possible mais au moment de la passation du questionnaire certains enseignants, intéressés par l'objet de ma recherche, restaient dans la salle, commentaient les questions avec les élèves et n'hésitaient à donner la réponse qu'ils estimaient être la bonne. En cas de désaccord avec les élèves, la situation tournait en conflit. Le conflit entre la parole de l'adulte qui dit vrai et la parole de l'enfant qui reste considérée comme «affabulation». Il a alors fallu que j'intercède pour rappeler les consignes et demander à l'enseignant de ne pas intervenir.

²⁴² Ces données ne seront utilisées que pour un éventuel contact personnalisé en présence de l'enseignant ou des parents

Les conditions étant fortement détériorées, les risques de biais augmentaient. Les conditions de collecte d'une enquête ne sont pas neutres pour la qualité de l'information recueillie. «Afin de limiter les biais, les enquêteurs ont pour consigne de faire en sorte que les entretiens se déroulent en tête-à-tête, sans tiers présent. Toutefois, ils ne peuvent pas imposer les conditions de passation et, dans bien des cas, une ou d'autres personnes assistent à tout ou partie de l'interview²⁴³». La description des conditions est indispensable en ce sens qu'elles peuvent influencer sur la qualité des résultats. Bourdieu et al ²⁴⁴ ont souligné comment les techniques de recueil des données et les conditions de la collecte ne manquaient pas d'imprimer elles-mêmes leur marque sur le matériel récolté.

Je rencontre des difficultés sur le terrain, notamment par le mutisme ou le désengagement des personnes qui sont absentes à l'heure et lieu de rendez-vous. Comment dépasser les réticences, voire les refus des sujets à s'engager dans une relation d'enquête? Je suis introduite après de ces personnes par des enseignants ou des membres de l'équipe pédagogique. Dans mon journal de terrain, je note les refus et les conditions dans lesquels ils se produisent ainsi que la formulation de leur réponse négative ce qui favorisera ensuite l'analyse des raisons évoquées. Selon Stéphane Beaud et Florence Weber²⁴⁵, ces empêchements constituent pour le chercheur un matériau de réflexion fructueux : ils permettent d'envisager les réajustements à opérer dans l'approche des sujets d'étude et de mieux comprendre comment la relation d'enquête s'intègre dans un espace social plus large traversé par de multiples tensions.

Ma position d'enquêteur interroge l'enquêté sur mes motivations, la confiance et le traitement des informations transmises. Je pose l'hypothèse que les résistances peuvent s'expliquer par le fait que la relation d'enquête incite à dévoiler des pratiques quotidiennes qui «ne sauraient subsister que voilées²⁴⁶». Certaines personnes redoutent un contrôle policier ou une enquête sociale qui mettrait à jour des pratiques illégales ou une situation administrative clandestine ou une position d'infériorité.

²⁴³ Conditions de passation et biais occasionnés par la présence d'un tiers sur les réponses obtenues à l'enquête Érfi - Arnaud Régnier-Loilier Économie et Statistique N° 407, 2007

²⁴⁴ Bourdieu P, Passeron JC. et Chamboredon JC., 1968 Le métier de sociologue, éditions Mouton,

²⁴⁵ Beaud, S. et Wber F. 1998, Guide de l'enquête de terrain. Paris la découverte, 327p

²⁴⁶Op. cit. Favret-Saada

Par ailleurs, il semblerait que la culture locale a la réputation d'être particulièrement fermée et soucieuse de garder ses secrets. Le savoir est couramment lié à des lignées de famille et il n'est pas censé être divulgué. Le but de cette thèse n'était pas de « voler » des secrets, mais de faire un constat de la situation actuelle de la scolarité de collégiens. Une connaissance de l'histoire, de la culture et des pratiques locales bien que limitée, aide à faire face à cette situation tout en respectant la volonté des personnes concernées de partager ou non certaines notions. Ce travail tient compte de ces limites pour comprendre les dynamiques locales. Il est certain qu'il s'expose à la critique même de certains informateurs, qui pour reprendre les propos d'un habitant à la suite de l'évocation d'un conte concluait son propos « ce n'est pas celui qui sait, qui parle ». Il faisait allusion aux différents travaux scientifiques sur les populations des fleuves.

Cette réserve se retrouve aussi auprès du personnel administratif de la Mairie qui renvoie automatiquement toutes demandes orales et écrites d'informations relatives à la politique de la ville, aux projets en cours auprès du premier Magistrat qui n'y donne aucune suite. Il existe une forte méfiance à donner des informations qui, au demeurant, concernent le service public et doivent être accessibles à tous.

Je me heurte aussi à des difficultés logistiques liées à l'impossibilité de se rendre sur les encarts à cause des fortes pluies (inondations) qui rendent les chemins impraticables et les sites inaccessibles par la route. La rareté des transports fluviaux se pose aussi en obstacle. Par ailleurs, je suis contrainte à une interruption administrative faisant suite à un délit commis par un Directeur d'établissement. Je me retrouve face à cette situation peu commode, de voir mon terrain se dérober et je dois répondre à la question du « comment y faire face ? »

Le terrain impose de tenir compte de considérations logistiques, climatiques, administratives, financières ainsi que des imprévus administratifs et personnels. Cela m'oblige à réinterroger la notion du temps et à en concevoir sa subordination comme partie intégrante du travail de terrain. Selon les travaux de Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet et Willy Lahaye²⁴⁷, construire une recherche nécessite la mise en place d'opérations et de rétroactions, pour lesquelles à tout moment le chercheur peut avoir à revoir sa construction. La manière de s'adapter au terrain dépend de la

²⁴⁷ Pourtois, J.-P., H. Desmet et W. Lahaye Les points-charnières de la recherche scientifique

manière dont celui-ci est perçu au sein d'une démarche de recherche, de la signification qui lui est accordée. Un terrain de recherche est rarement choisi au hasard. Les envies, les intérêts, ou encore l'histoire personnelle du chercheur sont des éléments affectifs parmi d'autres qui influencent les choix.

«Est-ce que j'abandonne ce site et recherche un autre qui présente des caractéristiques similaires ?». A ma réflexion, viennent se greffer des questions logistiques, administratives et financières.

3.12 Phase 2 Une période de doutes

Cette phase débute avec la perte du terrain de recherche. La dimension affective est questionnée, me renvoyant à mes envies profondes de recherche et à ses questions fondatrices : «pourquoi avoir initialement choisi ce lieu ?» Passée la phase de déception et la question du «pourquoi», la réflexion s'engageait sur celle du «comment». «Comment ré-envisager la démarche de recherche ?» Je fus traversée par de grands doutes et un long silence auprès de l'institution universitaire (2008-2011) ponctués de suspension pour raisons médicales. Selon Muriel Darmon²⁴⁸ «les refus de terrain» sont nombreux et imprévisibles. L'auteur explique que «même lorsque l'on se voit refuser l'entrée sur le terrain, on peut transformer en matériau d'enquête une expérience sociale désagréable pour l'enquêteur. Ce refus implique une réorientation du terrain». Ce temps de suspension m'a permis de réfléchir pour reprendre cette recherche et lui donner une autre orientation. Je me décide enfin d'opérer un «glissement de terrain» ; de l'école primaire au collège en restant sur le même site. Le choix de l'espace est privilégié, je suis restée au sein de la même aire culturelle. J'ai conservé la dimension affective, mais pas dans une connotation passive lui donnant un rôle d'orienteur, de dé-constructeur et de reconstruteur, puisque c'est durant sa pratique que l'objet se découvre et se façonne.

Mes doutes concernent aussi la pratique - Comment faire, quoi écrire ? - restent des questions régulières. De plus, la distance rajoute des inquiétudes. Les

²⁴⁸ Darmon M, « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. », Genèses 1/2005 (n° 58) , p. 98-112 URL : www.cairn.info/revue-geneses-2005-1-page-98.htm.

travaux d'Olivier De Sardan²⁴⁹ illustrent le ressenti : «Ceci étant, l'enquête de terrain, pour ceux qui ne la pratiquent pas, reste nimbée d'un flou artistique que ceux qui la pratiquent ne se pressent guère de dissiper. Du fait de ce caractère souvent opaque ou mystérieux de la production des données de terrain, l'anthropologie est, vue de l'extérieur, à la fois la plus méconnue, la plus fascinante et la plus contestée des sciences sociales. On crédite souvent l'anthropologie de son empathie, et l'anthropologue de son vécu. Inversement on condamne tout aussi souvent l'une comme l'autre pour péché d'impressionnisme et de subjectivisme. [...]. Autrement dit l'enquête de terrain ne peut s'apprendre dans un manuel. Il n'y a pas de procédures formalisables qu'il suffirait de respecter, comme il en existe, pour une part, dans l'enquête dite «quantitative». D'où le caractère très insatisfaisant des manuels d'ethnographie (ou des manuels d'entretiens non directifs)».

Effectivement, la lecture d'ouvrages méthodologiques donne des outils techniques mais ne répondent pas aux inquiétudes, questions et doutes qui m'assaillaient. Quelques-uns donnent cependant des exemples, des pistes ou des conseils qui rassurent.

«C'est que l'enquête de terrain est d'abord une question de «tour de main», et procède à coups d'intuition, d'improvisation et de bricolage. Le caractère «initiatique» du terrain, maintes fois relevé, souvent sarcastiquement, chez les commentateurs de la tradition anthropologique, n'est pas qu'affaire de mythe ou de rite. C'est aussi, et sans doute surtout, une affaire d'apprentissage, au sens où un apprenti apprend avant tout en faisant. Il faut avoir soi-même mené des entretiens avec un guide préfabriqué de questions pour se rendre compte à quel point les interlocuteurs sont inhibés par un cadre trop étroit, ou trop directif. Il faut avoir été confronté à d'innombrables malentendus entre l'enquêteur et l'enquêté pour être capable de repérer les contresens qui émaillent toute conversation de recherche. Il faut avoir appris à maîtriser les codes locaux de la politesse et de la bienséance pour se sentir enfin à l'aise dans les bavardages et les conversations impromptues, qui sont bien souvent les plus riches en informations. Il faut avoir dû souvent improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable d'improviser avec habileté. Il faut, sur le

²⁴⁹ Jean-Pierre Olivier de Sardan, «La politique du terrain», Enquête [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 29 septembre 2014. URL : <http://enquete.revues.org/263>

terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires²⁵⁰»

L'expérience de terrain fait remonter des anecdotes, des conversations, des malentendus, des oublis, des improvisations qui perturbent le déroulement de mon travail de recherche et me laisse dans un état de panique. Après réflexion et prise de distance, je comprends que cette expérience fait partie de mon apprentissage, de la construction de ma recherche et de l'appropriation de ma nouvelle identité professionnelle. De plus, elle m'a permis de mieux comprendre le contexte de mon étude et le fonctionnement des différents réseaux et des enjeux qui en découlent.

3.13 Phase 3 Le retour

Compte tenu de la configuration de la commune avec un nombre important d'écartés difficilement accessibles, j'ai choisi de rencontrer les collégiens au sein de l'établissement scolaire afin d'accéder à un grand nombre d'entre eux. Reprendre la recherche exige de recommencer les préalables, tels que redemander les autorisations. Je reprends cette démarche auprès du Recteur de l'Académie (Annexe 8) qui émet un avis favorable très rapidement. Les premiers contacts avec le Principal du collège sont pris par téléphone en décembre 2011. Le recueil de données commencera véritablement à compter de janvier 2012 à juin 2012 puis de septembre 2012 à février 2013, en tenant compte des vacances scolaires.

Le Principal me présentera comme une doctorante qui vient d'une université de Paris et qui vit à Paris pour une recherche auprès des élèves. Ce statut donnera une légitimité à ma recherche. Ma présence au collège est de trois ou quatre jours par semaine durant des séjours de 1 à 3 semaines sur des journées entières ou demi-journées. Je ne suis restée que quelques week-end dans la commune. Beaucoup d'enseignants n'y habitent pas. Ils repartent à leur domicile après les cours ou en fin de semaine. J'ai pu bénéficier de co-voiturage ou moi-même en proposer. Durant mes séjours, j'ai alterné entre un logement sur place dans un gîte ou chez l'habitant ou je repartais sur Saint-Laurent ou Mana.

²⁵⁰ Op. cit

Dans un premier temps, le Principal m'a reçu en entretien et m'a proposé un planning comprenant les horaires et les salles pour faire passer les questionnaires, puis les entretiens. Il a choisi les heures creuses des élèves et exceptionnellement pendant un cours. Ce document a été remis aux surveillants et affiché dans la salle des professeurs. J'avais un libre accès dans l'établissement et pouvais utiliser le matériel informatique dans la salle des professeurs, notamment internet quand l'électricité et la connexion fonctionnaient.

CHAPITRE 4 LE PORTRAIT D'APATOU : UNE APPROCHE MONOGRAPHIQUE

1 L'implantation des Bushinengue

1.1 Le marronnage

L'implantation de Bushinengue en Guyane résulte du marronnage. Le marronnage était le nom donné à la fuite d'un esclave hors de la propriété de son maître en Amérique, aux Antilles ou dans les Mascareignes à l'époque coloniale. C'était un mode de résistance adopté par les esclaves pour échapper aux brutalités et aux mauvaises conditions de vie subies dans les plantations, inhérentes au système esclavagiste. L'esclavage est un système économique totalitaire, basé sur la terreur, symbolisé par le fer (pilorie), le fouet (flagellation), la torture, le chien... et visait à briser tout espoir de liberté. Le fuyard était appelé Marron ou Nègre Marron.

Le marronnage témoigne de la capacité de l'homme à échapper à la déshumanisation et remet en cause l'image de l'esclave docile, de l'Africain à l'âme servile.

Sous le vocable de communauté Noire-Marron ou Bushinengué²⁵¹, (bushes negroes (nègres des bois) on désigne et s'auto-désigne les descendants d'anciens esclaves de la colonie de la Guyane hollandaise qui se sont rebellés et ont fui les

²⁵¹ Y a-t-il une différence entre les termes bushinengue et noirs-marrons ? Dans leur ouvrage consacré aux marrons, R et S. Price observent qu' «Aujourd'hui en Guyane Française, la façon de désigner ces peuples dans leur ensemble se teinte d'une forte connotation politique. Les élus Aluku au Conseil régional et au Conseil général préconisent le terme bushinenge et rejettent les termes marrons et noir-marron qu'ils estiment relever du vocabulaire des européens. Les Saramaka, qui sont plus importants en nombre mais ne détiennent pas de sièges dans les assemblées délibérantes, n'apprécient pas le vocable «bushinenge» qui appartient à la langue des Aluku et de leurs voisins.

exploitations à partir du 18^{ème} siècle. Ce siècle est marqué par leurs actes de marronnage et engendre six groupes de Marrons. Les trois premières furent :

- les Saramaka (dès 1650 ont investi les parages du fleuve Surinam),
- puis les Djuka (se réfugièrent sur les bords du Tapanahoni et sur l'amont de la rivière Cottica). En 1761, un traité de paix entre la communauté Djuka et la colonie hollandaise établit la reconnaissance du droit d'établissement de ce groupe de Marrons sur le Tapanahoni. En contrepartie, les Djuka s'engagent à remettre les esclaves fugitifs à la colonie du Surinam. Ce groupe, dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, est acteur du contrôle frontalier pour la colonie hollandaise et détient le monopole du commerce entre le littoral colonial et l'amont du fleuve.
- et les Matawai (installés le long du fleuve Saramacca).

D'autres tentatives de marronnage vont s'organiser et faire émerger trois nouveaux groupes :

- les Kwinti (réfugiés sur la Coppename, à l'ouest du Surinam),
- les Paramaka (installés sur la rive surinamienne du bas Maroni)
- et les Boni (ou Aluku occupant les deux rives du Lawa, en amont du confluent du Tapanahoni). Pour fuir la guerre menée par les autorités coloniales aidées des Ndjuka, les Boni vont demander la protection de la France et se réfugier sur les rives françaises à partir de 1775.

1.2 Les relations avec l'administration coloniale

Ces groupes qui ont arraché leur liberté représentaient une menace inquiétante pour l'ordre colonial. Les relations avec les autorités coloniales sont épisodiques et fluctuantes faites de méfiance (les Boni reprochent aux hollandais d'avoir tué leur chef et aux Français le guet-apens de Casfésoca).

L'installation des Boni va provoquer des débats au sein des autorités coloniales françaises. Si certains administrateurs coloniaux se montrent plutôt

favorables, d'autres seront opposés et sceptiques sur leur capacité d'intégration. Selon Pierre Victor Malouet²⁵² «sur le plan pratique, il recommande de ne pas inquiéter les marrons, tant qu'ils n'en sortiront point et ne recevront point d'autres déserteurs ; mais surtout de ne point songer à les déplacer, à les civiliser, à les assimiler aux propriétaires nationaux, avec lesquels ils ne pourront jamais avoir rien de commun²⁵³».

Plus tard, Louis-Marie François Tardy de Montravel²⁵⁴ va entreprendre une politique de rapprochement pacifique à leur égard qui, sous couvert de mission civilisatrice, cache des intérêts politiques et économiques. Dans un discours publié en 1862 dans la Revue maritime et coloniale, il envisage de les y ramener par la voie «morale» et par la «confiance [...] par les voies de la civilisation». Il recourt aux missionnaires.

Dans cette logique en 1876, Jules Crevaux²⁵⁵ souligne que «le pays gagnerait beaucoup à se servir des bras vigoureux de tous les noirs de l'intérieur ». Dans le cadre du «rêve d'une Guyane toute chrétienne », le Préfet apostolique Dossat enverra des missionnaires évangéliser les peuples restés en marge de la colonie à partir de 1857. Les travaux de Jean Moomou²⁵⁶ reprennent la correspondance du père Brunetti qui relate les missions d'évangélisation menées à l'époque. On y retrouve les missions du père Neu et le texte des missions du père Brunetti.

Au cours de sa mission, le projet du père Brunetti visait à une véritable éducation chrétienne passant par l'instruction à travers l'acquisition de la lecture. Selon le père Brunetti, l'école doit être placée sous la direction des missionnaires, assistés s'il le faut de «collaborateurs, Frères et Soeurs²⁵⁷» Pour le père Brunetti, assimiler les Boni à la culture française devient important pour favoriser leur intégration dans la société coloniale. C'est «une des conditions essentielles pour les attirer à nous, ce serait d'abord de leur enseigner notre langue et de fonder des écoles où ils [Boni/Djuka] pussent apprendre à lire et à écrire et quand ils pourront

²⁵² Pierre Victor Malouet, fervent défenseur de la colonisation, et Administrateur en Guyane de 1776 à 1778

²⁵³ Hurault J. Histoire des noirs réfugiés Boni de la Guyane française Revue Française d'Histoire d'outre-mer - Année 1960 - Volume 47 -Numéro 166

²⁵⁴ Contre-Amiral Louis-Marie-François Tardy de Montravel 41ème Gouverneur de la Guyane (1859 – 1864).

²⁵⁵ Lettre adressée au président de la Société de Géographie

²⁵⁶ Moomou J., « La mission du père Brunetti chez les Boni de la Guyane française à la fin du xixe siècle. Entre évangélisation et stratégie d'approche du colonisateur français », *Histoire, monde et cultures religieuses* 2009/4 (n°12), p. 115-144

²⁵⁷ Ibid

s'exprimer en français, ils n'iront plus à Surinam, mais dans le bas Maroni et à Mana, et jusqu'à Cayenne²⁵⁸»

C'est aussi un moyen qui va les détourner aussi de leur colonie d'origine «[...] si la colonie de Guyane veut tirer profit des Boni et des Djuka, il faut les assimiler à la culture française dans la mesure où selon lui, c'est parce que la langue de ces peuples se rapproche du Néerlandais que les autorités hollandaises arrivent à entretenir des relations avec eux et vice-versa²⁵⁹».

Ces populations pourront servir de main-d'œuvre «une fois chrétienne et parlant notre langue, elles [ces peuplades] seront françaises, et par conséquent pourront fournir à la colonie un plus grand nombre de bras pour son exploitation aurifère²⁶⁰». Ce projet n'a pas eu de suite.

Les relations entre le «Gran Man²⁶¹» et les autorités coloniales françaises seront ensuite formalisées dans des documents écrits (Pampila), pour réguler l'activité aurifère. Dans ces écrits le Gran Man prend connaissance des noms des orpailleurs et la durée des permis d'exploitation. Ces documents authentifient la position de Chef du Gran Man et indique la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour entretenir cette correspondance.

Le Gouverneur Louis Albert Grodet en février 1892, accueille favorablement la pétition pour l'installation des Boni sur la rive droite du Lawa signée par le Gran Man Boni Occi, et les membres de son Conseil Apatou, Assoco, Lhomi, Bayo, Nachy, et Dromé. Elle mentionne d'installer tous les Boni de Cottica et ceux des autres villages sur une superficie de 5 km sur la rive et de 5km en profondeur, enfants de la France de père en fils, voulant vivre sous son drapeau, «nous venons demander au gouvernement français de nous donner sur la rive droite du fleuve, des terres pour nous y établir»

²⁵⁸ Ibid

²⁵⁹ Ibid

²⁶⁰ Ibid

²⁶¹ Ibid

1.3 L'organisation des sociétés bushinengue

Les communautés des fleuves sont généralement caractérisées comme étant des sociétés traditionnelles, communautaires et orales, dont les règles sociales s'organisent à partir du village.

La référence à la communauté, recouvre des formes d'organisation sociale d'un modèle fondé sur la parenté, la co-résidence et sur un usage commun des ressources et du territoire²⁶².

La localisation des villages (*kondré*) obéissent à des règles de parenté. Ils sont formés dans le giron de l'aïeule fondatrice et se composent de sous-ensembles correspondant à des entités familiales. Le lignage (*lo*) qui peuple un village ou un quartier possède des aménagements communs : les lieux de culte, le carbet de réunion et le carbet mortuaire. Les maisons des hommes et celles des femmes sont regroupées autour de l'habitation de l'aïeule commune. Cet ensemble de constructions, désigné *mamapiki*, forme souvent une sorte de cercle autour du *carbet*-cuisine commun. Ce dernier est essentiellement occupé par les femmes.

Illustration 9 Maison sur pilotis



Maisons sur pilotis et maisons au sol entourent le *carbet* commun / Un *carbet*-cuisine, vue intérieure. Devant la platine à *couac*, le mortier à piler le manioc, à droite, au sol, le foyer sur lequel cuit le repas, à gauche, un hamac pour la sieste - Phot. Inv. M. Heller © Inventaire général, ADAGP, 2001²⁶³

²⁶² Ethnies, Guyane : le renouveau amérindien, n°31-32, p20

²⁶³ Référence électronique Marie-Pascale Malle, «Les maisons des Noirs marrons de Guyane», In Situ [En ligne], 5 | 2004, mis en ligne le 19 avril 2012 URL : <http://insitu.revues.org/2373> ; DOI : 10.4000/insitu.2373

L'individu est d'abord membre de la communauté, l'individualisme au sens moderne du terme, n'existe pas. Les relations entre eux sont dictées par la solidarité et le rythme de la vie collective. «Le groupe compte beaucoup plus que la somme des individus qui la composent. L'organisation sociale est fondée sur une «solidarité de proximité»²⁶⁴. Les liens sociaux sont renforcés par un système d'entraide et d'échange.

Jean Hurault²⁶⁵, figure parmi les précurseurs des études sur ces sociétés dans les années 1950. Il donne la description de leur mode d'organisation. Ainsi, les villages peuvent rassembler plusieurs familles. Il considère «qu'il n'existe pas chez les «Marrons réfugiés» de classe privilégiée. Ils sont tous placés devant la vie sur un même pied d'égalité : pas de classe de riches et de classe de salariés. Les différents niveaux de vie s'obtiennent par le travail et l'intelligence. [...] Les noirs marrons ne sont pas attirés par un travail salarié permanent tout au long de l'année, à heures fixes. Ils préfèrent alterner contrats de plusieurs mois, avec les travaux d'abattis, de construction, la chasse, la pêche et les fêtes coutumières²⁶⁶».

L'histoire des Bushinengue n'est pas à la portée de tous. La transmission du récit des Anciens est contrôlée par les hommes appartenant au pouvoir traditionnel (Gran Man, Capitaine, Bassia) mais aussi par ceux qui maîtrisent les données religieuses, notamment les gardiens des temples sacrés, les «Obia-man» (tradipraticiens) et les femmes âgées (Sabi-uman). L'histoire est gardée secrète, en accès limité, dont les «Sabi-man» ne donnent que des bribes afin d'éviter toute utilisation des informations anciennes à des fins maléfiques ou à des fins personnelles et la remise en cause de leur pouvoir.

Les deux ouvrages en français sur l'histoire des Boni²⁶⁷ de Guyane datent de 2004 puis 2013. Ils sont écrits par Jean Moomou, premier Docteur en Histoire d'origine boni. Il a mis par écrit une histoire restée dans l'oralité et assez méconnue.

²⁶⁴ Ethnies, Guyane : le renouveau amérindien, n°31-32, p32

²⁶⁵ Jean Hurault Ingénieur géographe, a vécu quelques temps avec les Boni. Il a écrit des articles et des livres

²⁶⁶ HURAUULT (J), 1970, Africains de Guyane. La vie matérielle et l'art des Noirs réfugiés de Guyane. Edition Monton- La Haye - Paris, 142p

²⁶⁷

1.31 Une société orale

Dans cette société qui est à tradition orale, on parlera de culture de l'oralité ou culture de tradition orale par opposition à culture écrite ou culture de tradition écrite.

Cette caractéristique désigne un mode dominant de communication interpersonnelle et intergénérationnelle qui repose sur un mode audio-temporel. Celle-ci indique que c'est la parole qui dit la tradition. Elle est manifeste dans les activités quotidiennes et intellectuelles à travers le langage oral. L'oralité est un mode de communication qui privilégie une perception auditive du message ; elle n'exclut pas les autres façons de communiquer et de mémoriser. La mémoire est sauvegardée par et pour le collectif.

Malgré le caractère temporel et fugitif de l'oralité, cette société a réussi à élaborer des traditions de valeurs qui résistent à la menace du temps et des générations. La connaissance du monde à acquérir est à la fois matérielle et spirituelle. Elle s'acquiert par les rites d'initiation et les différentes formes d'éducation traditionnelle dispensée selon les circonstances de la vie. Elle s'ouvre à une utilisation pratique pour résoudre les questions existentielles, pour l'individu et la collectivité.

La société est aussi un lieu d'acquisition mais aussi un objet de connaissance. Elle a sa structure, ses codes de conduite, ses attributs qui diffèrent selon les groupes, les âges, les sexes, les statuts sociaux. Il faut les connaître, les maîtriser et les observer. Telles les règles de bonnes conduites (baisser les yeux, aller dire et manière de dire bonjour...), à observer qui diffèrent selon l'âge, le statut et s'expriment en droits et devoirs.

De nos jours, le concept de l'oralité désigne les populations généralement moins avancées ou en voie de développement, n'ayant pas su s'approprier l'écriture ou l'alphabet. Mais «L'absence de tradition écrite ne signifie nullement absence de tradition graphique²⁶⁸». En effet, les sociétés de l'oralité ne sont pas dépourvues ni indifférentes à l'usage de la picturalité. À côté des pratiques orales existent divers modes de communication, différentes marques graphiques disposées sur divers supports, en usage selon les circonstances, tels les dessins sur les pages, sur les

²⁶⁸ Louis-Jean CALVET, *La tradition orale*,

calebasses, sur les pagaies, les scarifications, les incisions dans la forêt sur les arbres, les sculptures sur le bois.... Les marques graphiques sont intégrées dans l'art tembé (Annexe 9). Ces graphies conduisent dans un univers d'une symbolique abstraite, à travers la manipulation d'entrelacs polychromes. Elles sont utilisées pour décorer les objets du quotidien: portes, fenêtres, frontons de cases, avancées de pirogues,alebasse, siège, peigne....

Selon Antoine Aouegui dit Lamoraille «plus qu'un art, le tembé est l'expression des mots issus du marronnage : solidarité, respect, partage... Tout à la fois, art de traditions et art d'avant-garde, il rétablit la notion d'ordre et d'équilibre car il a pour but de célébrer l'amour, l'amitié, la beauté... Mais cet art est un art du double sens où l'essentiel doit rester caché et découvert peu à peu par ceux qui le pratiquent....²⁶⁹»

A tort, on considère que le savoir et la science sont produits au moyen des arsenaux graphiques : livres, dictionnaires, traités qui portent les caractéristiques des civilisations de l'écriture. Le savoir livresque est exhibé au premier plan. Or les sociétés de tradition orale témoignent souvent d'un savoir comparable, tout aussi élaboré dont on trouve la trace dans l'ensemble des jeux linguistiques, les devinettes et les contes. Ce sont des outils élaborés, structurés pour véhiculer une forme de savoir.

Françoise Waquet distingue une oralité formelle d'une oralité informelle qui constitue le quotidien de la vie intellectuelle : conférences, colloques, séminaires, discussions, entretiens à bâtons rompus entre maîtres et étudiants ou entre pairs, etc... Ces situations révèlent la belle vitalité de l'oralité dans l'activité intellectuelle et de production du savoir. «À l'évidence dit-elle, l'oralité n'a pas disparu du monde savant avec l'avènement du livre imprimé ; au contraire, elle y a persisté et s'y est grandement diversifiée²⁷⁰»

Ainsi, l'oralité occupe une place dominante qui n'exclut pas les autres formes de communication qui peuvent être gestuelle, graphique, symbolique et au moyen desquelles se communiquent la pensée, les connaissances, le savoir, l'information, les sentiments et les affects. La picturalité est donc un lieu de mémoire, c'est-à-dire

²⁶⁹ Les symboles de l'art tembé Marie-Isabelle Merle des Isles Le site et la revue de référence des cultures africaines. <http://www.africultures.com/php/?nav=article&no=751#sthash.ody0IYP2.dpuf>

²⁷⁰ WAQUET F, (2003) Parler comme un livre L'oralité et le savoir (XVI^e - XX^e siècle), Paris, Albin Michel, 427 p.

qu'une certaine analyse du monde s'y imprime et fixe la mémorisation. À l'aide de différents supports, les sociétés de l'oralité parviennent à engranger les connaissances et les savoir-faire qui constituent l'essentiel de leur culture, à les communiquer dans l'environnement immédiat puis à en assurer la transmission génération après génération.

Toutefois la société porte un caractère sacré inhérent à la connaissance elle-même. Elle se transmet de manière sélective et parcimonieuse afin de protéger la communauté contre les risques d'un usage abusif. Aussi les candidats désignés à l'initiation, doivent être disposés à la détention, la gestion et l'exercice du savoir. Cette transmission requiert l'engagement personnel à exercer les pouvoirs et à conserver le savoir dans la fidélité de l'esprit des ancêtres et du divin. L'acquisition de la connaissance diffère de celle produite à l'école qui devient profane et arrive à l'élève sans distinction préalable et sans enjeux qui l'inscrit dans sa communauté. Par ailleurs elle est écrite et perd tout le sens symbolique de la sauvegarde de la transmission et de mémorisation qu'elle implique.

Ces sociétés se distinguent alors de la société occidentale, société de l'écrit. Jean Molino²⁷¹, rappelle que la notion de tradition orale venait de l'atmosphère intellectuelle du romantisme européen du début du XIXème siècle. L'opposition qu'elle suppose entre l'art populaire et l'art raffiné, explique un certain mépris pour les sociétés sans écriture.

Cette vision purement idéologique des rapports entre la connaissance et l'écriture, pèse lourdement dans les représentations que l'on se fait de ces sociétés. Toutefois l'absence de tradition écrite ne signifie nullement absence de tradition, de culture ou de graphie. En effet, il existe une picturalité vivace (décorations de poteries,alebasse, paniers, pangui...), qui participe à maintenir la mémoire sociale. En fait, la langue n'est qu'un système de signes parmi d'autres et même lorsqu'elle ne s'écrit pas, entretient des relations variées avec des systèmes picturaux.

Ainsi, les notions d'analphabète ou d'illettré qu'on applique à ces populations sont lourdes de sens et transportent bien plus que la situation de personnes qui ne savent ni lire, ni écrire. En effet, ces notions négatives, privatives, qui posent d'un

²⁷¹ Molino J., Qu'est – ce que la tradition orale ? Communication au Colloque « La pratique de l'anthropologie aujourd'hui », Sèvres, 1981

côté l'existence d'un savoir (maniement de la lecture et de l'écriture), comme une forme exclusive de savoir, et de l'autre des personnes qui ne possèdent pas de savoir. Cette vision négative prend une dimension sociale et stigmatise des populations hors de cette forme de savoir. Cette méconnaissance connote l'inculture, posant la connaissance de l'alphabet comme préalable à toutes formes de savoirs.

1.32 La population Bushinengue aujourd'hui

La population Bushinengue est répartie en 4 groupes : Saramaca, Boni ou Aluku, Ndjuka et Paramaka. Elle vit essentiellement sur les rives du fleuve Maroni, les rives de l'Oyapock, à Kourou et à Cayenne.

A cette installation ancienne, s'ajoute la venue de Bushinengue issue de la guerre civile de 1986. Cette guerre oppose initialement les Ndjuka aux forces gouvernementales, puis va concerner l'ensemble des communautés bushinengue par son caractère ethnique et identitaire. Au début du conflit, les personnes se réfugient²⁷² dans les communes frontalières du Maroni (Apatou, Saint-Laurent, Mana), puis dans des camps de réfugiés, gérés par l'armée française puis conjointement avec le H.C.R. (Haut Commissariat aux Réfugiés). Après le règlement du conflit, la France entama une politique de rapatriement : fermeture des camps en septembre 1992 et aide aux réfugiés qui accepteraient de retourner au Surinam.

Parmi ceux qui ont accepté, une majorité est revenue car les conditions de vie s'avéraient difficiles dans un pays dévasté par la guerre et en proie à une mauvaise situation économique. Ce retour s'explique par la facilité d'accès, la stabilité et les bonnes conditions économiques et sociales existant sur le territoire guyanais.

L'implantation temporaire des réfugiés a commencé dans les années 1990 puis s'est pérennisée voire intensifiée depuis. Aujourd'hui, la population surinamienne est l'une des plus importantes de Guyane. Quand elle présente le même phénotype que les populations bushinengue, la tendance est de les inclure dans ce groupe et ainsi de considérer qu'elle a obligatoirement au moins un lien familial avec la Guyane.

²⁷² Les réfugiés étaient ndjuka et paramaka, auxquels s'ajoutaient un millier d'Amérindiens (Galibis et Arawaks).

Cependant ce déplacement de populations n'est pas sans incidence sur les relations avec les autres groupes. Il exacerbe des conflits latents et modifie les rapports entre dédain, crainte, supériorité...et acceptation.

Ces groupes parlent un ensemble de langues qui rassemble sept variantes linguistiques dont cinq sont répertoriées en Guyane : l'aluku, le ndjuka, le paramaka, le saramaka et le sranan tongo. Elles ont le statut de langues régionales. Le sranan tongo est la langue véhiculaire utilisée le long du fleuve Maroni. Les deux autres formes linguistiques de ce groupe sont le kwinti et le matawai, parlés exclusivement au Surinam.

Du point de vue linguistique, on distingue deux groupes :

- créoles de base dominante anglaise : aluku, ndjuka, paramaka, sranan tongo (ainsi que le kwinti du Surinam) ;
- créoles de base anglaise relexifiée à partir du portugais : saramaka (ainsi que le matawai du Surinam).

En termes de localisation, ces groupes se répartissent comme suit :

- les Boni vivent surtout à Apatou, Maripasoula et Papaïchton,
- les N'djuka dans la commune de Grand Santi,
- les Paramaca entre les villages d'Apatou et Grand Santi
- les Saramaca se retrouvent ponctuellement sur le fleuve, mais la grande communauté se situe à Kourou.

D'un passé incontestablement douloureux, produits de luttes, de marronnage, de trahisons, de coalitions, ces populations ont arraché leur liberté au sacrifice de leur sang, qui est devenu avec le temps, un incontestable support identitaire de dignité et de fierté.

1.33 La famille

La famille reproduit et transmet des valeurs (morales, religieuses, politiques, culturelles...). Celles-ci s'inscrivent dans un système éducatif élaboré par chaque famille en lien avec les institutions, le contexte socio-politique, économique et religieux. Elles reposent sur des modèles codifiés par la tradition et des formes de

rigueur qui se retrouvent dans l'éducation des enfants. L'extrême se traduit dans certains cas par un recours aux châtiments corporels. Les parents ou des aînés reconnus «ont le droit» de «donner des coups» lors de transgressions à la norme.

Au même titre que pour les familles occidentales, la famille bushinengue joue un rôle déterminant dans la socialisation de l'enfant. Par conséquent, les caractéristiques de la famille influencent fortement l'éducation des enfants. L'organisation familiale repose sur le matriarcat structuré sur la filiation maternelle, dans laquelle l'autorité parentale légale est exclusivement maternelle : le père biologique n'a aucun droit sur l'enfant.

La famille est entendue au sens large du terme, dans laquelle les relations entre les membres sont basées sur des liens de solidarité. Elle reste le lieu d'accueil de collatéraux ou parents éloignés au sein d'une famille de base, favorisée par les formes d'habitat de proximité.

Selon, la médiatrice culturelle, à l'école des Malgaches de Saint-Laurent du Maroni, «la femme doit porter les enfants, les nourrir et les éduquer. [...] Pour l'éducation des enfants, les mères sont assistées par leurs sœurs et leurs frères [...]. Ils ont autorité à corriger les enfants. Le père peut également éduquer ses enfants, mais toutes les décisions importantes doivent toujours être prises auprès des membres de la famille maternelle ²⁷³».

L'enfant est considéré comme étant une richesse. Il pérennise la transmission de valeurs, de normes et de patrimoine. La vitalité du groupe, d'un village existe à travers les familles et les enfants.

Par ailleurs, elle explique également, que la vie des enfants est ponctuée de jeux et de tâches réparties selon leur sexe. Les filles participent avec leur mère à la vaisselle, la lessive, s'occupent des plus petits. Au fleuve elles en profitent pour se baigner et jouer entre elles. Les garçons partent en forêt avec les hommes pour chasser, couper du bois, fabriquer des pirogues, chercher des plantes médicinales... Dans les règles implicites, les plus âgés s'occupent des plus petits et développent très tôt l'autonomie, la débrouillardise et le sens des responsabilités.

²⁷³ Aline Awenkina, La place de l'enfant dans la société bushinengé, novembre 2004

L'accroissement du taux de scolarisation des filles, l'accès à l'autonomie financière, la mobilité, l'influence de la culture mondialisée apportent des changements importants dans la société et au sein de la famille. Les femmes sont présentes, visibles à des emplois valorisés, à des responsabilités politiques et s'expriment dans les mouvements associatifs.

1.34 L'école et la socialisation de l'enfant

La famille reste toujours le principal lieu de socialisation de l'enfant mais un changement est survenu avec la place de plus en plus importante que prend l'école. Elle bouleverse les habitudes et instaure un nouveau rapport au temps. Les occupations familiales, les rituels, les repas et le sommeil se structurent désormais en lien avec le temps scolaire.

La scolarisation des enfants devient une priorité. Un certain nombre d'indicateurs en témoignent tels que :

- le taux de scolarisation élevé, aussi bien pour les filles que pour les garçons
- les efforts financiers consentis pour assurer les frais liés à la scolarité (transport, habits, matériel scolaire...). Certaines familles sont nombreuses et disposent de peu de ressources financières (un seul salaire et/ou peu d'aides sociales)
- la participation quoique timide, des parents aux rencontres avec les professeurs
- la mobilisation des parents aux journées de grève pour dénoncer les mauvaises conditions de scolarité

3 L'étude d'un milieu rural

L'espace rural défini dans l'Hexagone se caractérise par une faible densité de population, la dominance de l'activité agricole, une société paysanne (construite

autour de valeurs fortes : la famille, la propriété de la terre, l'autoconsommation, l'interconnaissance), les solidarités villageoises et un certain conservatisme politique.

En outre, les études menées sont essentiellement construites dans une confrontation espace urbain/espace rural, considérés comme deux mondes que tout opposent. Elles expriment des postures différentes vis à vis du rural. Dans les années 1980, Roger Béteille va développer une analyse à partir d'une dualité ville/campagne, considérant que cette dernière est dominée et mise sous tutelle par la ville. Les travaux de Bernard Kayser, vont développer une analyse basée sur un continuum entre la ville et la campagne. «On ne peut guère identifier une société rurale, tant les caractères classifiants de l'une et de l'autre cèdent partout aux caractères unifiants imposés par l'évolution intégratrice²⁷⁴».

Dans ses travaux Roger Béteille offre une analyse très pessimiste allant jusqu'à parler de désertification des campagnes. Les études menées par Bernard Kayser montrent la renaissance rurale par des périodes d'exode, de perte régulière d'habitants et d'activités artisanales, commerciales et industrielles.

L'espace rural a connu des transformations sociodémographiques importantes notamment, le dépeuplement puis le retour à la croissance démographique essentiellement liée au solde migratoire, l'augmentation des mobilités et une appropriation de l'espace plus complexe et multi-spatiale.

Dans un premier temps, l'espace rural a abondamment été défini en référence à l'occupation de l'espace. Les critères retenus étaient la densité de la population, la discontinuité du bâti et la forte présence agricole. Ainsi l'INSEE utilise une classification basée sur la densité du bâti et le nombre d'habitants. Est considérée rurale toute communauté de base qui a une densité inférieure à 150 hab/km² et située en dehors des aires urbaines.

Cette classification décrit les modalités et les dynamiques liées à l'occupation de l'espace. Toutefois, elle ne dit rien des réalités sociales et économiques de ces espaces comme les caractéristiques de la population, les emplois, les dynamiques

²⁷⁴ Kayser (B), «Subversion des villages français», *Études rurales*, 93-94, 1984, 295-324.

locales et les relations qui s'instaurent entre les espaces ruraux et urbains. Elle réduit la commune à ses caractéristiques territoriales.

2.1 Le territoire rural comme variable d'analyse

Le caractère urbain ou rural du lieu de scolarisation est étudié comme une des variables d'analyse des disparités sociales de scolarisation.

A partir des années 60, les études menées par l'Institut national d'études démographiques (INED) montrent les disparités du taux d'accès en classe de 6^{ème} entre les élèves habitant dans les zones urbaines et rurales. En 1962, le taux d'accès à la classe de 6ème est de 42 % à la campagne, alors qu'il est égal à 72 % dans l'agglomération parisienne. Les disparités géographiques et sociales sont accentuées par les attitudes et opinions des maîtres selon l'enquête.

Un grand nombre d'études sur les jeunes sont régulièrement conduites dans l'espace urbain et concernent des jeunes d'origine populaire résidant dans des «cités» défavorisées ou des banlieues en contexte urbain. Les jeunes en milieu rural semblent être condamnés à demeurer une catégorie du passé ou encore une catégorie résiduelle dans un monde qui a vu l'avènement de «l'urbain généralisé»

L'appartenance à un espace territorial prend un sens différent selon qu'il soit urbain ou rural. La stigmatisation des populations peut se retrouver dans les définitions par la négative qui tendent à se perpétuer dans le discours social, politique et médiatique. Tout ce qui ne ressemble pas, ne se passe pas dans le centre ville n'a pas grand intérêt. Les populations rurales sont l'objet de représentations péjoratives régulièrement appréhendées sous l'angle de leur supposé caractère traditionnel. Ces considérations les figent dans l'espace et dans le temps ce qui occulte toute la vitalité des personnes qui interagissent dans un environnement lui-même en constante mutation.

2.2 La jeunesse en milieu rural

Aujourd'hui, mener cette étude auprès de collégiens c'est aussi s'intéresser aux jeunes de cette commune rurale. Celle-ci ne pourrait pas être assimilée à la

seule mise en relief de la paysannerie d'origine agricole comme cela pouvait encore être le cas dans les années 1950-1960. En effet, les jeunes issus de familles agricoles constituent progressivement une part de moins en moins importante de la jeunesse rurale.

Certains auteurs ont mis en évidence le fait que les jeunes ruraux ne se caractérisent plus depuis longtemps par de quelconques particularismes culturels qui pouvaient autrefois les séparer de la société englobante. L'effet conjugué de la démocratisation scolaire et de l'allongement de la durée des études, leur fait accéder à une diversité des modes de vie à l'instar de leurs homologues urbains.

Le contexte rural se caractérise en premier lieu par de faibles densités résidentielles ainsi que par une certaine situation d'isolement géographique. Cela traduit pour les jeunes ruraux, un éloignement objectif des ressources fonctionnelles et culturelles, qui s'avèrent être majoritairement «urbaines». Elle marque pour eux l'existence de certaines formes d'inégalités vis-à-vis de leurs homologues urbains, en termes d'accès à des biens et services culturels, ainsi qu'à certaines études supérieures, ou encore en ce qui concerne la mobilité en termes d'accès aux transports en commun.

Les travaux sur les jeunes en milieu rural ont mis en évidence la confrontation à une forte interconnaissance résidentielle au quotidien, que de nombreux auteurs depuis Marcel Maget²⁷⁵ ont souligné comme étant un élément central de la vie sociale locale des villages ruraux.

D'autres s'accordent à dire qu'il n'existe plus de formes de séparatisme culturel entre les jeunesses urbaines et rurales aujourd'hui. Il transparait à bien des égards une proximité avec une culture paysanne ou encore avec une culture ouvrière et la persistance de pratique traditionnelle comme la chasse ou la pêche auprès des jeunes adultes en milieu rural.

La persistance de certains éléments de spécificité culturelle chez la jeunesse rurale contemporaine ressort particulièrement du travail de Florence Weber. Elle met en évidence le fait que certaines franges des jeunes résidant dans des campagnes

²⁷⁵ Maget M. (1955) Remarques sur le village comme cadre de recherche anthropologique. Bulletin de psychologie 8, 7-8 avril p373-383

rurales peuvent encore s'adonner à des «pratiques folkloriques traditionnelles» et notamment se référer à des valeurs spécifiquement «populaires et rurales²⁷⁶» et en particulier issues d'une culture paysanne.

La jeunesse d'origine majoritairement populaire résidant en contexte rural, demeure ainsi très peu étudiée et appréhendée par les sciences sociales. Un des intérêts consiste notamment à dévoiler les spécificités qui peuvent les caractériser et notamment de révéler l'influence que peut avoir leur territoire de résidence dans leur socialisation.

Le chercheur doit s'écarter d'une représentation stigmatisée du rural. Le regard porté sur les communes rurales en donne une vision souvent misérabiliste. Le discours social est stigmatisant et relayé par un certain nombre de rapports officiels²⁷⁷, dans lesquels, tout territoire rural serait isolé et donc en retard. Les communes rurales ne sont définies que par le manque ou le cumul de handicaps ou encore par leur supposé décalage par rapport à la société englobante et urbaine. Une autre association quasi systématique pour le moins réductrice, est faite entre le rural et les groupes sociaux dominés.

2.3 La scolarité en milieu rural

La scolarité en milieu rural éclaire des paradoxes. En effet, les travaux²⁷⁸ montrent la singularité d'une scolarité positive au niveau de la réussite scolaire et négative à propos de l'orientation scolaire. Les jeunes scolarisés en milieu rural ont des performances comparables, voire meilleures, à ceux des élèves de la ville. Dans un milieu social comparable, ils ont de meilleurs résultats à l'évaluation en 6ème comparés aux résultats moyens des élèves de la métropole en 2000 et redoublent moins au collège.

L'observatoire de l'école rurale, groupe de recherche formé dans les années 1990, enrichit les travaux sur la construction des trajectoires scolaires des élèves ruraux. De 1999 à 2005, il a mis en place un suivi de cohortes d'élèves, scolarisés du CM2 à la classe de 2nde.

²⁷⁶ Weber F., «Premier Mai, fais ce qu'il te plait». Réinterprétations contemporaines d'éléments folkloriques dans une petite ville de l'Auxois », *Terrain*, n°11, 1988, pp.7-28

²⁷⁷ Mauger en 1992, Lebossé en 1998

²⁷⁸ (Champollion, 200842 ; Grelet et Vivent, 201143). Cacouault et Œuvrard, 2003)

Les élèves appartiennent à l'un des trois types de milieux ruraux répertoriés par l'INSEE de 1998 (qui en compte quatre pour l'espace rural) :

- rural sous faible influence urbaine,
- pôles ruraux et leurs périphéries,
- et rural isolé.

Les élèves provenaient de six départements, issus de cinq académies, notamment : l'Ain, les Alpes-de-Haute-Provence, l'Ardèche, la Drôme, la Haute-Loire et la Haute-Saône.

Le recueil de données s'est fait par des questionnaires passés aux élèves et aux parents par l'intermédiaire des établissements.

Une autre recherche menée par les chercheurs du centre associé du Céreq, situé à Caen, entre 2004 et 2007, auprès de jeunes de Basse-Normandie en s'intéressant à leurs parcours au collège, au lycée et lors de leurs études post-bac. Ils obtiennent une orientation en-deçà de celle attendue en fin de collège. Les élèves sont plus orientés vers les filières technologiques et professionnelles.

Selon Alice Davailon²⁷⁹, vivre en zone rurale ou dans une petite commune réduirait les chances d'aller vers la voie générale en fin de 3ème. C'est d'ailleurs précisément à ce niveau que les parcours des ruraux et des urbains viennent à diverger significativement. Les travaux d'Yvette Grelet et Céline Vivent montrent que les ruraux se retrouvent davantage dans les filières professionnelles. De même, les jeunes ruraux privilégient les études courtes et ils sortent donc du système scolaire plus tôt que les jeunes des milieux urbains.

Les chercheurs mettent en avant les effets conjugués de la distance culturelle et géographique affectant les trajectoires scolaires des jeunes ruraux. Certains évoquent le manque d'ouverture des mentalités des acteurs, d'un dit «déficit culturel²⁸⁰» ou «déficit de l'estime de soi²⁸¹». De plus, les familles de milieu rural auraient tendance à se projeter moins loin dans l'horizon temporel. Alain Mingat²⁸²

²⁷⁹ Davailon, A. (1995). Les inégalités des trajectoires scolaires. *Éducation et Formations*, 41 122-132.

²⁸⁰ Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue française de pédagogie*, 156, 75-88.

²⁸¹ Alpe, Y., et Fauguet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.

²⁸² Mingat, A. (1994). Lieux, contextes et différenciations sociales à l'école. In J. Brun et C. La Ségrégation dans la ville. Paris : L'Harmattan, p. 163-179.

note que la probabilité de choisir une filière est d'autant plus forte lorsqu'elle est proposée à une faible distance (moins de vingt kilomètres) et que les filières alternatives se situent à une distance lointaine.

En liant l'offre scolaire et le profil social de communes en région parisienne, Marco Oberti²⁸³ constate que les «espaces urbains les plus favorisés concentrent l'offre scolaire la plus "performante", la plus diversifiée et la plus attractive ; alors que les espaces les plus populaires ont une offre scolaire publique et privée objectivement moins développée ».

Dans un environnement socio-économique spécifique avec une offre de formation limitée, la préférence marquée pour la voie professionnelle peut prendre plus de sens que l'appartenance de la population. Les études longues entraînent un coût financier élevé que les familles ne peuvent pas forcément assumer et une organisation logistique (transport, hébergement) importante. Par ailleurs les études professionnelles laissent entrevoir une insertion professionnelle plus rapide.

De plus, les procédures institutionnelles, peuvent retraduire les projections des élèves et de leurs parents les orientant plutôt vers la proximité de l'offre de formation et du marché de l'emploi.

Aujourd'hui, il semble important d'affirmer que le rural existe encore malgré l'urbanisation généralisée et que la ruralité constitue une catégorie de sens au-delà d'une simple réalité spatiale. Les études montrent que l'opposition ville-campagne / rural-urbain, structure les représentations. Le milieu rural est associé à des représentations négatives et du retard dans divers domaines, notamment dans l'éducation. L'écueil du chercheur est d'éviter de se fourvoyer dans une opposition des territoires, mais plutôt de le penser comme un espace en interaction et non comme un monde clos. En effet, il semble pertinent d'identifier les caractéristiques du territoire pour ne pas s'enfermer à la seule catégorisation «monde rural» ou «monde urbain».

Rhein (Éd.), *La ségrégation dans la ville. Concepts et mesures*. Paris : L'Harmattan

²⁸³ Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 59-60, 13-42

3 La commune

Apatou est à la fois une figure héroïque pour les Bushinengue et le nom d'une commune habitée essentiellement par ces derniers.

3.1 Apatou : une figure emblématique

Pakisel Joseph, dit Apatou est le Chef Boni qui servit de guide aux explorateurs français Jules Crevaux et Henry Coudreau. «En 1878, l'explorateur Jules Crevaux remonta le Maroni et jeta les bases de la première étude des Noirs réfugiés. Un Boni nommé Apatou l'accompagna pendant trois ans dans ses explorations de l'Amazonie. Il le suivra aussi en France et reçut la médaille d'or de la Société de Géographie²⁸⁴». Dans son récit, Jules Crevaux²⁸⁵ décrira les relations qui les liaient, les qualités d'Apatou (courageux, intrépide, fidèle, habile, conteur...) et les échanges avec les autres groupes bushinengue, amérindiens et créoles.

De ses fréquents contacts avec les explorateurs, les autorités coloniales et les missionnaires catholiques, Apatou s'exprime en français. Il se fera baptiser et servira d'interprète au père Brunetti lors de ses prêches. «Apatou apparaît pour ses frères boni comme un modèle à suivre. Il est baptisé, médaillé par la Société de Géographie de Paris, proche des Blancs. En un mot, c'est un homme qui s'est intégré dans la civilisation du monde colonial et semble l'avoir bien comprise²⁸⁶». Il maîtrise aussi le créole par ses contacts avec les exploitants des sites aurifères qui transitent par son village.

A son retour des explorations en 1881, Jules Crevaux le nomme chef de village. Cette décision, va créer le conflit avec les chefs légitimes des clans et une scission. Apatou va quitter ce village et s'établir définitivement en 1885 avec sa famille sur le terrain à proximité de Saint-Laurent qui lui a été concédé officiellement par les autorités coloniales. Il en fera son village qui porte son nom.

Apatou était favorable à la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour les jeunes. En 1881 il fera la demande pour scolariser les enfants boni dans les écoles

²⁸⁴ Hurault (J). Histoire des noirs réfugiés Boni de la Guyane française. In Revue française d'histoire d'outre-mer, tome 47, n°166, premier trimestre 1960. pp. 76-137

²⁸⁵ Crevaux (J). Le mendiant de l'Eldorado Collection Payot, 1993

²⁸⁶ Op cité

de Saint-Laurent-du-Maroni. «Dans une lettre adressée au Directeur de l'Administration Pénitentiaire : «Depuis 1881, six enfants dont trois garçons et trois filles ont été entretenus dans notre établissement [...]. L'instruction des élèves bonis doit s'arrêter absolument à lire, écrire et un peu compter».

Situé en face de la mairie, à proximité de l'«Autel des Ancêtres»; le buste du Capitaine Joseph Apatou a été réalisé en 1998, sous l'impulsion de l'Association Mama Bobi et l'appui du Conseil général pour célébrer le quatre-vingt-dix-huitième anniversaire de sa mort. Il a pour but de «[...] servir l'histoire des Boni, en insistant sur la contribution de ce personnage à la connaissance des peuples et de la géographie de la Guyane entre 1876 et 1908 et réaffirmer la présence des Boni en utilisant la figure de l'Ancêtre fondateur²⁸⁷ ».

«La construction et l'incorporation des symboles permettent de lire la ville²⁸⁸. Les espaces, l'architecture sont porteurs de signes qui permettent aux habitants de leur donner du sens, de s'en faire des représentations spécifiques à leur rapport et à leur histoire avec ce lieu, qui peut être un sens différent de ceux qui n'y résident pas».

Cette édification arrive à un moment où se joue le partage du pouvoir par les élections municipales. Le groupe Boni est devenu minoritaire, dépassé de loin par les autres groupes (*paramaka*, *djuka*, etc.) qui aspirent à être aux postes de responsabilité. Par son aspect esthétique, cette sculpture participe à la mise en valeur de l'espace public mais rappelle un des aspects déterminants de son identité.

²⁸⁷ Référence électronique - Jean Moomou, « Enjeux politique, mémoriel, identitaire et religieux dans les sociétés post-marronnes de la Guyane française et du Surinam : les monuments historiques », *Conserveries mémorielles* [En ligne], # 10 | 2011, mis en ligne le 15 août 2011, URL : <http://cm.revues.org/882>

²⁸⁸ Urry, 1990

Illustration 10 Buste d'Apatou



Source : Nicole ARMOUDON 2015

3.2 Un regard sur Apatou

La commune est présentée à travers une vision monographique de l'espace selon ses aspects politiques, sociaux et spatiaux. Elle est qualifiée par les termes suivants «en difficulté», «défavorisée». Ma démarche a sollicité un travail de recherche s'appuyant sur des documents statistiques publiés par l'INSEE, des contrats politiques établis par la collectivité régionale, la presse locale, des documents municipaux, des photos ou encore des cartes géographiques de la ville établies par le BRGM (Bureau de Recherches Géologiques et Minières).

Il convient dans un premier temps de s'interroger sur le cadre d'analyse dans lequel se situera ce travail de recherche.

3.21 Quelques éléments de présentation

Apatou fait partie de la Communauté de communes de l'Ouest Guyanais, (CCOG) entièrement intégrée à un vaste espace rural.

Apatou a été le premier village Bushinengue du fleuve Maroni, en partant de Saint-Laurent du Maroni. Il est situé à 50 km au Sud-Ouest de Saint-Laurent-du-Maroni, (Sous-Préfecture) et partage sa frontière avec le Surinam.

Dans les années 30, Apatou est intégré au territoire de l'Inini. Ce village devient une commune en 1976, par la séparation de l'ancienne commune de Grand-Santi-Papaïchton-Apatou. Elle est distante de 316 km de Cayenne, la ville capitale et s'étend sur 2 020 km². Elle est accessible par la route depuis 2010 mais le fleuve Maroni reste la principale voie d'accès pour les nombreux villages. Certains villages ne sont accessibles qu'en pirogue distant jusqu'à 1h30 du Bourg.

Elle compte 7257 personnes au recensement de 2012. Depuis 1999, cette commune a connu une augmentation de 65% de sa population. La densité de la population est de 3.6 habitants par km².

Cette commune rurale est composée de villages appelés aussi Campoe (lire campou) ou encarts (environ 30) situés en aval et en amont du bourg. Le bourg est bordé par le fleuve, avec au centre la Mairie devant laquelle s'élève le buste du Capitaine Apatou, l'Autel des ancêtres, l'église, la banque postale, la police municipale, la gendarmerie, l'office du tourisme, trois groupes scolaires, un collège, la bibliothèque Jules Crevaux lui faisant face. A l'entrée, on trouve la caserne des pompiers, le nouveau collège dont l'ouverture est prévu pour 2015, un libre service, un groupe scolaire et deux établissements de restauration. Dans cet espace s'intercalent des maisons d'habitation et appartements. L'observateur peut être surpris par l'architecture du bourg avec ses rues étroites, bétonnées ou en terre rouge, ses maisons faites de bois, de tôle ou laissés en ruine.

La commune est entrée dans une phase de réhabilitation de l'espace urbain. Dans les quartiers Sud on observe des maisons éparses et des blocs dits Jamaïca, China et Columbia, actuellement en réhabilitation.

Les quartiers Sud-est comprennent des constructions modernes, récentes, de type pavillonnaire, avec un aménagement urbain : électrification, voies de circulation....

Les quartiers Nord dits «Ameican» regroupent la médiathèque, l'école primaire et le collège. Ces quartiers sont composés de maisons de petites et moyennes tailles.

«Moi j'attends le logement promis par la Mairie, parce que..... avec les inondations ma famille a tout perdu, tout» M. Femme

«L'arrivée de l'électricité à New Campoe sera une bonne chose pour les enfants....pour les devoirs, la télé.... internet.....maintenant, on a rien.....c'est pas facile comme ça.» R. Jeune homme

Des projets d'aménagements sont en cours par le biais de la CCOG. Elle a déjà construit la pharmacie du bourg et s'engage sur une centrale hybride de production d'électricité ayant recours à l'énergie solaire (panneaux voltaïque et système de stockage sur parc batterie) combinée à une énergie thermique (groupe électrogène diesel) sur le site de Providence (60kms du bourg et 3h de pirogue).

Ce programme prévoit également la création de quatorze classes, de seize logements d'enseignants et des parcelles dédiées à la voirie. Les victimes des grandes inondations de 2006 et 2008 déplacées sur les îles en face pourront alors réintégrer le site.

Les questions foncières qui restent un épineux problème sont à régler ainsi que les pratiques d'étalement des d'abattis.

interconnaissance. De nombreuses familles y vivent depuis déjà plusieurs années, voire plusieurs générations. Avec les années, les habitants, les familles finissent par toutes se connaître : leurs histoires, leurs habitudes de vie, les généalogies familiales et cadastrales. Ainsi à partir d'un nom, on peut retracer une histoire, identifier les liens familiaux et un territoire donné. L'interconnaissance développe chez les habitants un sentiment de sécurité et de solidarité. La régulation sociale est forte à travers des codes explicites et implicites.

Apatou s'avère être une ville paisible, où «il fait bon vivre». Cette ville paisible connaît un développement contrasté, car elle cumule des besoins en logement caractérisés par l'obsolescence et la rareté de l'habitat, la carence de certains services publics et une partielle ouverture à la mobilité.

Toutefois la commune porte des images contradictoires qui diffèrent selon l'angle de vision. Si elle est vue de l'intérieur par les habitants et par l'extérieur par les non-résidents, les visiteurs, les forces de l'ordre, les élus politiques, les enseignants, les acteurs sociaux, les commerçants..... La vision peut être positive ou négative, parfois ambiguë. En effet, pour certains, c'est un territoire disqualifié socialement par les maux du chômage, de la pauvreté et de l'immigration alors que pour d'autres c'est un lieu de vie agréable, convivial portant des valeurs de solidarité et d'entraide.

La population étant surtout éparpillée dans les villages, en fin d'après midi le bourg reprend sa quiétude et se vide avec le départ des élèves à la fin des cours. Pour le Maire actuel, Paul Dolianky, «l'avenir, réside dans la concentration de la population au bourg pour en faire un pôle de développement économique».

La commune a longtemps été dirigée par des maires boni et en 2002, l'élection d'un maire Djuka va provoquer bien des remous et des contestations en réminiscence de la tutelle des Djuka au XIXe siècle. Les détracteurs lui opposent son ascendance car il ne serait pas né de mère Boni donc pas légitime pour administrer la commune d'Apatou. La vie politique du suffrage universel se trouve prise en otage par des considérations coutumières liées à des appartenances familiales. La mandature se fera dans un contexte hostile agrémenté d'affaires judiciaires.

A partir de 2008, elle sera administrée par Paul Dolianki affilié au parti socialiste guyanais, qui brigue son 2nd mandat. Juste avant sa réélection, le Maire connaît des déboires juridiques. Selon la Chambre régionale des comptes, la gestion budgétaire de la mairie est désastreuse. Une enquête suit son cours suite à sa garde à vue en novembre 2013, sur instruction du parquet. Entre les partisans et les opposants les langues se délient sur le complot, la jalousie, les imprécations et enfin la justice.

La Municipalité doit faire face à une forte demande de logements, d'emplois, d'éducation, de sécurité, de loisirs et de moyens de transports. Elle s'est déjà engagée dans une politique de réhabilitation urbaine de certains quartiers et entrevoit d'autres projets pour améliorer la qualité de vie des habitants.

3.22 Une commune attractive

Avec la route, Apatou a acquis de l'attractivité, ce qui facilite les mobilités et la venue de touristes.

Depuis, elle a accueilli la visite officielle de Madame George Pau –Langevin Ministre déléguée auprès du Ministre de l'éducation nationale, Chargée de la Réussite éducative, en janvier 2013.

La parlementaire Chantal Berthelot Députée de la 2nde circonscription y a décliné son programme et sa vision politique pour la Guyane. Ces visites permettent aussi de venir à la rencontre des administrés pour entendre leurs doléances.

C'est aussi le lieu de congrès politique notamment pour le Parti Socialiste Guyanais (PSG) en janvier 2011. Selon la Présidente de ce parti «il faut nous reconquérir l'Ouest, être présents suite à la débâcle des dernières élections». La ville sera le théâtre d'élus, de conseillers, de potentiels candidats, de sympathisants qui pour les uns découvrent une partie de la Guyane. La rencontre avec les politiques créent l'événement pour exprimer ses revendications.

Dans le domaine culturel, se tiennent des expositions d'art tempéré, des concerts. Depuis quelques années, le carnaval, caractérisé par ses défilés, anime les rues.

Sur le plan sportif, un club de football dénommé Association sportive Aguado fait la fierté des habitants par sa participation au championnat départemental de l'élite et aux diverses coupes programmées par la Ligue de football de la Guyane. Une grande solidarité s'est bâtie autour de cette jeune association qui bénéficie même du sponsoring du groupe musical local Marwina Vibes.

En fin d'après-midi, des rencontres spontanées se déroulent sur le terrain de basket ou de football, entre les enseignants et les habitants.

Apatou se démarque, car dans la perspective des Jeux olympiques et paralympiques de Rio 2016, le projet Guyane base avancée, a doté la ville d'un terrain de football synthétique homologué. Il permettra de préparer l'entraînement de sportifs de haut niveau. Il sera également utilisé par les footballeurs locaux (sept équipes de jeunes et seniors) qui pourront désormais recevoir à domicile et ne plus systématiquement parcourir entre 70 et 300kms chaque le week-end pour aller jouer dans d'autres communes.

Le sport ne se résume pas qu'au football. Des tournois de rugby et des courses de canoë kayak sur le fleuve viennent s'ajouter régulièrement à l'animation sportive de la commune.

Par ailleurs, pour la première fois, celle-ci a accueilli une étape du tour cycliste de Guyane, qui est la manifestation sportive la plus importante et la plus populaire du département. Compte tenu de l'engouement suscité, cet événement est reconduit en 2015. Une opportunité supplémentaire pour la commune d'être médiatisée et visitée.

Au niveau spirituel, le Bourg dispose de l'Autel des ancêtres, du buste d'Apatou utilisé comme objet de culte, de l'église catholique et de divers lieux de culte. Certains se déclarent catholiques, musulmans, juifs, évangélistes ou encore témoins de Jéhovah... Les chants le dimanche matin ou la prédication rappellent l'activité religieuse de certains groupes. La nouveauté est l'apport d'écrits religieux dans les langues maternelles qui décomplexent les individus dans leur rapport à

l'écrit et à la connaissance. Les pratiques religieuses restent marquées par un certain syncrétisme, mêlant croyance animiste (culte des ancêtres, «obia»...) et possession d'objets d'autres religions (croix, statuette de la vierge Marie, Bible...).

Cette commune est considérée comme étant très calme. Certains habitants relatent de rares cas de délinquance et de vols, liés aux activités d'orpaillage et/ou trafic de drogue. Ces faits sont quelquefois relayés par la presse locale et cela ne plait pas à la population qui pense que c'est donner «une mauvaise image de la commune mais aussi des gens du fleuve». Pour des actes jugés pas très graves : querelles de voisinage, des bagarres, des insultes, parfois des vols quand on connaît le coupable «on fait appel au «Capitaine», pour régler le conflit.

« Mais quand c'est plus grave, on porte plainte auprès des gendarmes même si ça ne sert à rien» C. Homme

3.23 L'offre de formation en milieu rural

L'offre de formation scolaire et professionnelle est inégalement implantée sur le territoire guyanais. A l'histoire du territoire s'ajoute les choix politiques décidés localement ou nationalement expliquant la partition géographique de l'appareil de formation.

Les explications se lisent dans l'histoire économique et politique des régions. La dynamique des métiers dans les communes peut ainsi expliquer l'attractivité de certaines filières de formations générales, professionnelles et technologiques. L'appareil productif est surtout tourné vers l'industrie aurifère pour laquelle il n'existe pas de formation sur place.

Depuis, 2012²⁸⁹, les 4 établissements scolaires du 1er degré ont été intégrés à la 2ème circonscription de l'ouest, qui compte 16 écoles. Pour le second degré, on compte un collège opérationnel et un second en construction.

²⁸⁹ Le Rectorat a réorganisé les circonscriptions en créant deux circonscriptions dans l'ouest qui se répartit de manière suivante : la 1^{ère} s'étend de Saint-Laurent jusqu'à Awala en passant par Javouhey et Mana (19 écoles).

Pour la formation continue, depuis 2010 une Maison de la Formation Rurale (MFR) a été implantée. Celle-ci propose l'apprentissage agricole, par la préparation de diplômes notamment le CAPA Production agricole, Utilisations des matériels/ Productions végétales et Services en milieu rural et un Cycle d'orientation collège (Classe de 3ème de l'enseignement agricole).

Des actions de formations ont lieu de manière ponctuelle par des centres de formation de Saint-Laurent. La commune est dotée d'un appareil de formation initiale et continue assez sommaire. Compte tenu des ambitions de développement affichées et des besoins de la population, il est à étoffer.

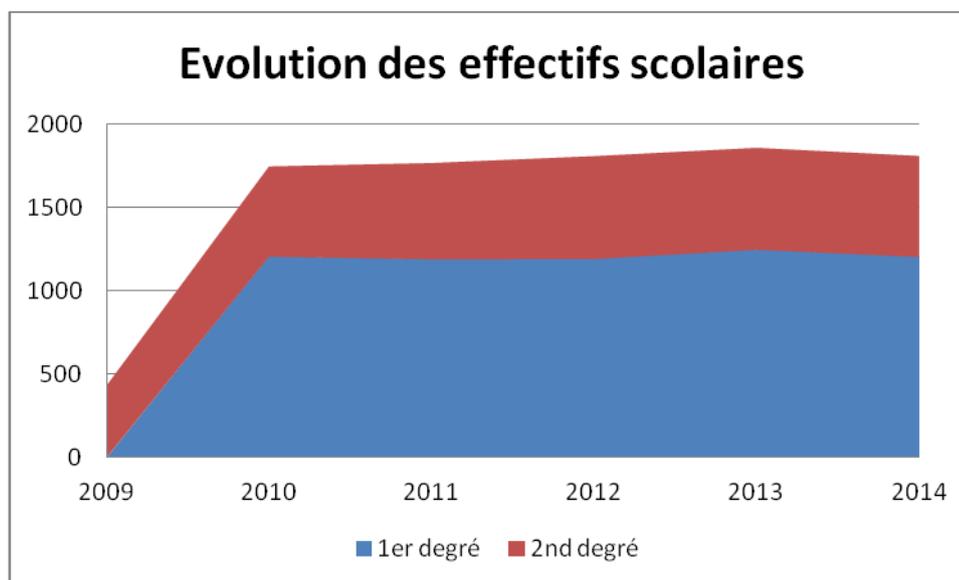
La commune connaît un accroissement de la population, ce qui entraîne des répercussions sur les effectifs scolaires.

Tableau 17 Evolution des effectifs scolaires

Dates	1 ^{er} degré	Collège	Total
2009	NC	481	
2010	1 207	542	1 749
2011	1 191	579	1 770
2012	1 193	618	1 811
2013	1 248	613	1 861
2014	1 205	607	1 812

Source Rectorat Guyane - SSA

Graphique 5 Evolution des effectifs scolaires à Apatou



Les effectifs scolaires progressent régulièrement aussi bien dans le 1^{er} que dans le second degré. La commune scolarise plus de 1800 élèves en 2014. Depuis 2010, une soixantaine de nouveaux élèves ont intégrés le système scolaire.

3.24 Quelques données chiffrées

La population qui habite Apatou est très jeune. Les moins de 30 ans représentent plus de 70% dont près de la moitié a moins de 14 ans (47.9%)

Selon la répartition des catégories socio-professionnelles (au sens de l'INSEE), les personnes sans activité professionnelle sont les plus nombreuses. Cette catégorie comprend la population au chômage et la population inactive.

Par activité professionnelle, on entend un travail effectué en vue d'un échange marchand (obtention d'un salaire, ou d'un bénéfice sur la vente du produit fabriqué) et dont la nature n'est pas immorale ou contraire aux lois ou à la moralité publique. Ainsi, ne sont pas considérées comme des activités professionnelles : la production de biens ou services pour soi-même ou sa famille, les activités bénévoles de toute nature, le travail des détenus, les activités qui, par leur nature ou leur but, sont illégales.

Sur place, on rencontre des personnes qui travaillent mais échappent à la nomenclature officielle. Une partie de la population est considérée comme inactive mais travaille selon le système social du «bouche à oreille». On y trouve plusieurs catégories de personnes :

- celles maîtrisant les compétences linguistiques mais peu employables pour le marché du travail car elles ne possèdent pas de diplôme ou ont un faible niveau de qualification, et/ou peu ou pas d'expérience
- celles qui maîtrisent peu ou pas la langue française, et qui ne savent ni lire ni écrire.
- celles de nationalité étrangère qui ne sont pas autorisées à travailler officiellement sur le territoire français car elles n'ont pas les documents le leur permettant en toute légalité (passeport, carte de séjour, etc...).

Ces personnes exercent le métier de postes de nourrices, de vendeuses ou tirent leurs ressources de la réalisation de coiffures (tresses, nattes, dread locks...). Elles sont aussi occupées sur des travaux agricoles dans les abattis dont la production est revendue dans le village (couac, pistache...), du commerce de produits alimentaires aux abords des établissements scolaires (sandwiches, repas, boissons, confiseries...) ou sur des étals devant chez elles, de produits artisanaux (gravures de Calebasses, panguis...), de produits divers (essence, vêtements...).

Il existe également toute une économie de produits illégaux (cannabis, cocaïne...). L'argent ainsi obtenu constitue un revenu parfois principal ou complémentaire qui aide à vivre.

Tableau 18 Population de plus de 15 ans selon CSP – 2011

	Nombre	%
Exploitants, Agriculteurs	4	0,1
Artisans, Chefs d'entreprise, Commerçants	37	1
Cadre et professions intellectuelles supérieures	46	1,2
Professions intermédiaires	96	2,5
Employés	150	4
Ouvriers	67	1,8
Retraités	12	0,3
Sans activité professionnelle	3354	89,1
Ensemble	3766	100

En 2011, 918 personnes sont inscrites au Pôle emploi, ce qui représente 75.8% de la population active de la commune. Les femmes sont les plus touchées par le chômage (81.5%).

Sur une population de 3 848 personnes de plus de 15 ans, 91.3% des personnes n'ont aucun diplôme. Au regard de ces données chiffrées, les femmes sont le plus touchées par le chômage et n'ont aucun diplôme

En 2011, 17 717²⁹⁰ foyers²⁹¹ sont concernés par le RSA en Guyane, dont 386 foyers habitent à Apatou ce qui représente 2.20% du nombre du total de

²⁹⁰ Source CNAF. Fichier Fileas - Benetrim

bénéficiaires. Les personnes couvertes²⁹² sont au nombre de 1 569. Cette aide est ouverte lorsque les ressources du foyer sont inférieures au revenu garanti. Elle est toutefois soumise à des conditions de résidence et de justificatifs d'identité. La résidence effective doit être permanente et stable. Pour limiter la fuite de capitaux, les personnes qui accomplissent hors de France un ou plusieurs séjours dont la durée totale dans l'année civile excède 3 mois ne peuvent bénéficier du RSA.

Par ailleurs, les ressortissants étrangers doivent produire des titres de séjour attestant de leur régularité sur le territoire national et être titulaires d'un titre depuis au moins 5 ans et de façon continue.

Compte tenu de la composition démographique de la commune, ces conditions sont limitatives pour les personnes qui ne peuvent remplir les deux conditions citées.

²⁹¹ Les allocataires des Caisses d'Allocations Familiales sont les personnes qui perçoivent au moins une allocation en regard de leur situation familiale et/ou monétaire. La notion d'allocataire est une notion de foyer (à rapprocher par exemple des ménages au sens Insee) et non d'individu. Ainsi, compter des allocataires signifie compter des foyers constitués de personnes seules ou de plusieurs personnes (familles).

²⁹² Les autres membres du foyer allocataire (conjoint, enfants et autres personnes à charge au sens des prestations familiales) sont appelés les ayants-droit. L'ensemble formé par les allocataires et leurs ayants-droit représente les personnes couvertes

SYNTHESE

Au regard, des différents rapports et des discours ambiants relatifs à l'échec scolaire important dans l'ouest guyanais, le groupe bushinengué étant majoritaire dans cette zone, le raccourci est vite emprunté. Il est expliqué par la situation socio-économique des familles et/ou de l'ignorance des spécificités linguistiques et culturelles par l'institution scolaire.

Après 40 ans de changement administratif et statutaire, dans un contexte de revendications identitaires et d'installation du dispositif d'intervenants en langue maternelle, une question centrale se pose : qu'en est-il aujourd'hui de la scolarisation des jeunes bushingué ?

Le parti pris dans cette thèse est de traiter de la question de la réussite qui sera interrogée à partir du rapport à l'école, à travers ses missions, par la façon dont le sujet apprenant comprend et se construit dans le système scolaire. Le cadre théorique sera développé à partir du courant critique de la sociologie des années 70, qui conteste les explications innéistes et déterministes des résultats scolaires des élèves (Bourdieu, Passeron, Bernstein...), de la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet), du rapport au savoir et à l'école (Charlot, Prêteur, De Léonardis, Bernardin).

S'intéresser au rapport à l'école interpelle la notion de son utilité et de la valeur qui lui est accordée. Il se caractérise par la singularité de l'histoire scolaire de l'élève, sur le sens qu'il donne à sa présence à l'école, aux contenus proposés. A travers ce rapport à l'école, notre propos, s'intéressera particulièrement aux conceptions de la réussite auprès des collégiens de la commune d'Apatou.

La démarche choisie est inductive et ethnosociologique. Elle consiste à enquêter par une démarche de terrain sur un segment de réalité sociale-historique, sans hypothèses construites à l'avance. Le recueil de données s'est organisé par la combinaison de trois outils d'analyse : questionnaire, observation et entretiens semi-directifs et la tenue d'un journal de bord.

L'hypothèse qui s'est construite sur le terrain est la suivante : les collégiens s'inscrivent dans un processus de réussite passant par l'école appréhendée pour élaborer des orientations de projets d'avenir.

QUATRIEME PARTIE : L'ANALYSE DES RESULTATS

L'interprétation des résultats obtenus se fera à partir des observations de terrains, des questionnaires et entretiens. Ce chapitre sera divisé en quatre parties. La première traitera de l'organisation du collège puis spécifiquement du collège Ma Aiyé. La seconde portera sur la perception que les élèves portent aux missions de l'école. La troisième traitera des dimensions épistémiques à partir du regard que les collégiens portent sur les apprentissages et les activités scolaires. Dans la quatrième partie sera exposée les dimensions identitaires qui vont considérer le rôle de l'école, le sens de la scolarisation dans le projet personnel et professionnel des collégiens.

CHAPITRE I LE COLLEGE

1 L'organisation des collèges

Le collège est organisé par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle réaffirme la mission de conduire les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le collège unique est à la fois un élément clé de l'acquisition, par tous, du socle commun de connaissances, de compétences, de culture et un creuset du vivre ensemble.

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture publié au Journal officiel le 2 avril 2015, indique les nouveaux programmes de cycle de la scolarité obligatoire, la nouvelle politique de l'évaluation des élèves et la nouvelle organisation des enseignements au collège qui doivent concourir à faire du collège, pour chaque élève, le tremplin vers la poursuite de ses études, la construction de son avenir personnel et professionnel et la préparation à l'exercice de la citoyenneté.

L'objectif du collège est à double visée : renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux dans tous les enseignements et développer les compétences indispensables au futur parcours de formation des collégiens. Il doit assurer un même niveau d'exigence pour que tous les élèves acquièrent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il a pour impératif la maîtrise des savoirs fondamentaux. Toutes les disciplines d'enseignement doivent contribuer à la maîtrise de ces savoirs.

Les enseignants sont parties prenantes dans cette organisation. Ils sont des professionnels qui maîtrisent les savoirs disciplinaires et leur didactique, construisent, mettent en œuvre et animent des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Pour permettre à tous les élèves de mieux apprendre pour mieux réussir et aux équipes de conduire une action déterminée auprès des élèves les plus fragiles, l'organisation du collège repose sur la confiance dans le professionnalisme et la capacité d'initiative de tous les personnels.

Les personnels d'encadrement (personnels de direction et d'inspection), sont investis d'un rôle d'animation des équipes pédagogiques et sont également des points d'appui pour favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves.

Pour la rentrée 2016, le collège sera doté d'une nouvelle organisation définie par le décret n°2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège et l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. La ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem, qui se dit «pour l'élitisme républicain mais contre l'élitisme dynastique» envisage que tous les élèves disposent des mêmes chances de réussir. Elle souhaite que tous apprennent deux langues étrangères le plus tôt possible et soient initiés aux langues anciennes. Ces changements qui ont été validés par le Conseil Supérieur de l'Éducation nationale, réunissant des syndicats d'enseignants et de parents d'élèves, ont déclenché une vive polémique. Les critiques se concentrent sur l'avenir du latin et du grec, la suppression des classes bilingues et l'enseignement de l'histoire de l'islam.

Le collège est le point faible du système français. Les inégalités sociales «s'enkystent» comme le montrent les enquêtes internationales. Si des réformes du système éducatif semblent indispensables, à voir les réactions qu'elles suscitent, toucher à l'ordre scolaire, c'est toucher à l'ordre social qui déchaîne les passions.

2 Le collège MA AIYE

Nous faisons le choix de réaliser un travail descriptif du terrain d'enquête. L'enquête s'est déroulée dans le seul établissement du second degré de la commune d'Apatou. Depuis 2010, le collège s'appelle Ma Aiyé, du nom de la mère d'Apatou.

L'objectif était d'appréhender une réalité intime du monde scolaire par le prisme des élèves. Le système éducatif est similaire à celui de la France hexagonale, au niveau de l'enseignement, (programme des matières enseignées, manuels, horaires), du calendrier scolaire qui comporte cependant des jours locaux (mi-Carême, 10 juin pour l'abolition de l'esclavage) et organisation des dispositifs (ZEP, RAR, ECLAIR, REP....). Il mène une politique d'ouverture avec le pays voisin ; le Suriname. Le collège est une «école associée» à l'UNESCO

Le collège est situé à l'entrée du bourg. Depuis son ouverture, le nombre d'élèves n'a cessé d'augmenter sauf en 2008. A la rentrée 2001/2002 il ne comptait que des classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Progressivement les autres classes seront mises en place jusqu'à la 3^{ème}. Aujourd'hui, l'offre scolaire s'est diversifiée. Il intègre les élèves en difficulté d'apprentissage des SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), ceux en situation de handicap dans les ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) et ceux qui n'ont pas ou peu été scolarisés avant leur arrivée sur le territoire dans les CLANSA (Classes d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement). Au niveau des langues, la diversification passe par la création d'une classe euro-amazonienne, de Langue Vivante 2 néerlandais.

Ma présence a permis le recueil de données, une fois la confiance établie avec les acteurs. A regarder de près une telle institution, la vie quotidienne peut ressembler à du «déjà vu, déjà connu» dans lequel se mêle la mémoire d'usagers en tant qu'élèves puis de professeurs. Quatre professeurs vont spontanément, m'expliquer que les élèves ne parlent que le «sranan» entre eux, et même dans les

cours. Ceux-ci n'apprécient pas et le vivent parfois comme une provocation ou un désir affiché de rester «entre soi».

De manière fortuite, la direction est marquée par la parité, le principal est accompagné par une adjointe dans la gestion de l'établissement.

2.1 Les effectifs

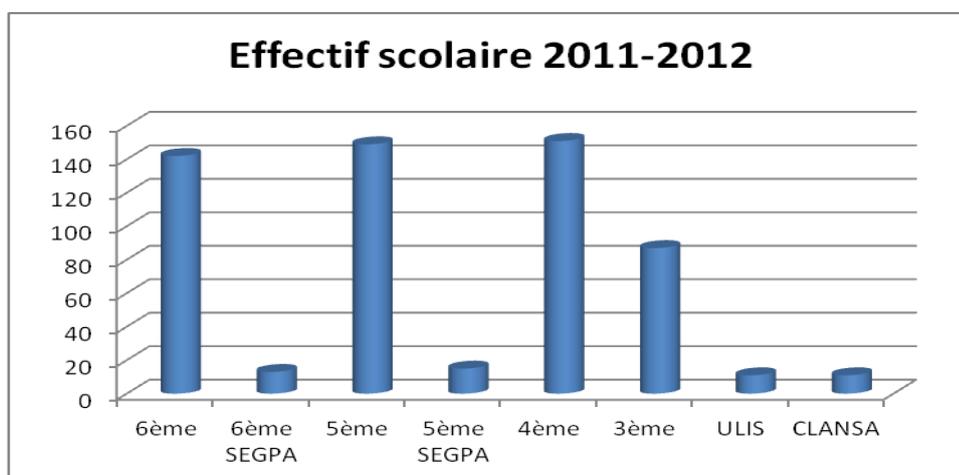
Pour l'année 2011-2012, le collège compte 579 élèves répartis dans 28 classes dont 24 pour l'enseignement général, une CLANSA, une ULIS et deux SEGPA. Les collégiens sont massivement d'origine sociale défavorisée.

Tableau 19 Répartition des effectifs 2011-2012

	Nombre de classes	Filles	Garçons	Total
6 ^{ème}	7	73	69	142
5 ^{ème}	6	78	71	149
4 ^{ème}	7	83	68	151
3 ^{ème}	4	45	42	87
6 ^{ème} SEGPA	1	4	9	13
5 ^{ème} SEGPA	1	8	7	15
ULIS	1	4	7	11
CLANSA	1	6	5	11
Total	28	301	278	579

Source : Rectorat SSA

Graphique 6 Répartition des effectifs 2011-2012



Les effectifs sont importants dans les classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} et chutent considérablement en classe de 3^{ème}. La déperdition des élèves qui arrivent en classe

de 3^{ème} s'observe également sur les années précédentes et s'explique par des redoublements, des décrochages scolaires ou des départs de la commune.

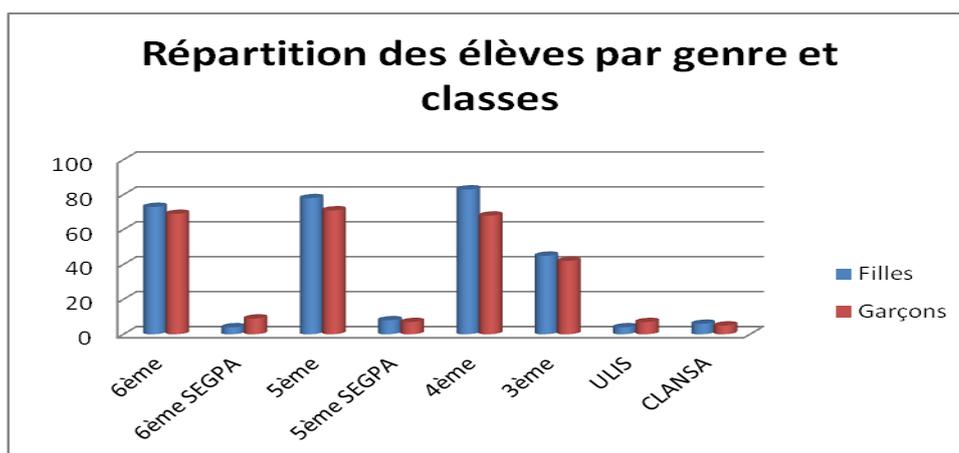
Les situations de grossesse précoce peuvent empêcher la poursuite de la scolarité. En effet, la Guyane est le département français le plus touché par ce phénomène : 9,4 % des grossesses concernent des adolescentes de moins de 18 ans²⁹³.

Selon l'infirmière du collège : «les grossesses ne sont pas importantes mais sont à déplorer surtout que certaines filles ignorent tout d'une grossesse et parfois ne font pas le lien avec les relations sexuelles. L'information à la sexualité est insuffisante et reste un sujet tabou avec les parents. Il est certain que c'est une cause qui limite la poursuite d'études».

«Il manque une présence plus régulière de l'assistante sociale pour intervenir sur ces situations et accompagner ces très jeunes mamans».

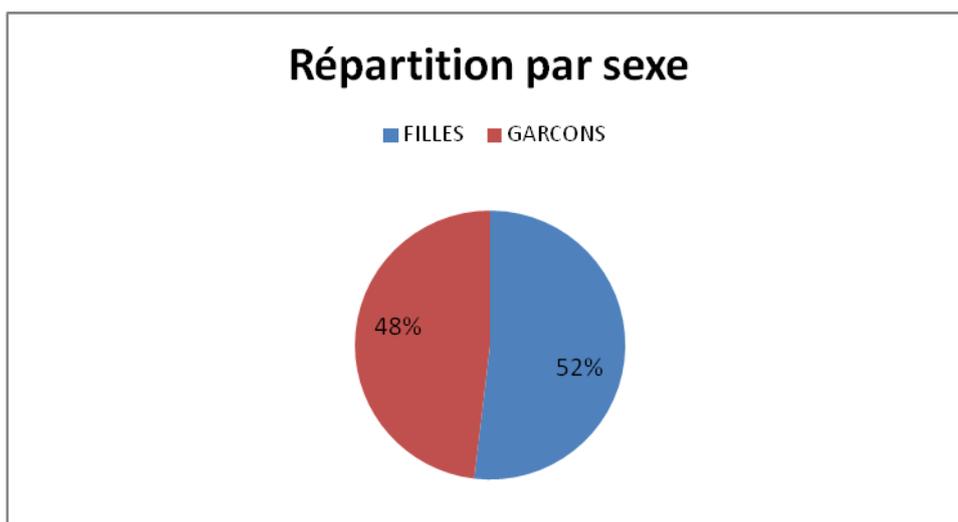
La proportion des filles scolarisées est plus importante dans quasiment toutes les classes sauf dans les ULIS et les 6^{ème} SEGPA et cela s'observe également les années précédentes.

Graphique 7 Répartition des élèves par genre et classe



²⁹³ Cardoso T, Carles G, Patient G, Clayette P, Tescher G, Carme B. Périnatalité en Guyane française. Évolution de 1992 à 1999. *J Gynecol Obstet Biol Reprod* 2003 ; 32 : 345-55

Graphique 8 Répartition des élèves par sexe



2.2 Les performances des élèves

L'établissement est performant dans la réussite au DNB. Le taux de réussite se rapproche du taux académique, et ce, avec une population scolaire assez défavorisée. A partir de la rentrée 2005, la présentation au DNB sera régulière avec des taux de réussite très satisfaisants.

Tableau 20 Réussite au DNB

Années	Nombre d'inscrits	Nombre d'admis	Taux de réussite	Filles	Garçons
2006	35	29	82.8%	NC	NC
2007	52	49	94.2%		
2008	47	35	74.47%	NC	NC
2009	75	52	69,30%	NC	NC
2010	49	43	87,70%	30	13
2011	NC	NC	60%	NC	NC
2012	66	58	87,70%	34	24
2013	127	87	69%	NC	NC

Source : Collège Ma Aiyé – Rectorat SSA

Deux professeurs s'exprimant en «off» relatent qu'ils relèvent les notes afin de ne pas décourager les élèves. Les recherches ont montré que les notes censées refléter les progrès ou acquisitions scolaires varient en fonction du contexte de

l'établissement. Ce dernier influe en effet sur les notes en raison de normes d'évaluation et d'un «degré d'indulgence variable selon le niveau moyen des élèves²⁹⁴». «Les «pratiques de notation les plus indulgentes s'observent en moyenne dans les collèges scolarisant le public le plus «populaire» et «au niveau académique plus faible de ce public²⁹⁵». Le collège est aussi performant pour le passage de la 3ème à la 2^{nde}

Tableau 21 Décisions d'orientation classe de 3^{ème} générale

	FILLES	GARCONS	TOTAL
2nde GT	14	6	20
2nde PROF	11	15	26
BEP	7	0	7
CAP	1	0	1
REDOUBLEMENT	0	0	0
TOTAL	33	21	54

Source : Collège Ma Aiyé – Rectorat SSA

Tableau 22 Décisions d'orientation classe de 3^{ème} d'insertion

	FILLES	GARCONS	TOTAL
CAP	8	11	19
REDOUBLEMENT	0	0	0
TOTAL	8	11	19

Source : Collège Ma Aiyé – Rectorat SSA

Ainsi, le collège Ma Aiyé offre un profil favorable à une orientation vers le secondaire, cycle long, avec quelques élèves qui présentent un retard. Ce retard provient des classes de primaire car le collège ne pratique plus le redoublement. Le circuit professionnel est largement plébiscité notamment pour les garçons. La proportion des filles orientées en 2^{nde} générale est deux fois plus importante que celle des garçons. Elle se rapproche des chiffres de l'Hexagone et des explications selon lesquelles les filles réussissent mieux que les garçons.

À la rentrée 2011, le collège est passé dans le dispositif ECLAIR qui remplace le dispositif RAR.

²⁹⁴ Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.

²⁹⁵ Ibidem

3 Les dispositifs d'accompagnement à la réussite

3.1 Les évolutions des dispositifs

La politique scolaire est marquée par divers dispositifs qui visent l'amélioration de la scolarité et la réussite des élèves. La démocratisation de l'École avec, entre autres, l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (Réforme Berthoin 1959) et la mise en place du collège unique (Loi Haby 1975) a généré de nouvelles problématiques scolaires sur la socialisation et l'échec scolaire. Pour pallier ces problèmes d'échec scolaire des élèves dans les classes les plus défavorisées, Alain Savary crée en 1981, les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Elles ont pour mission de «donner plus à ceux qui ont le moins », dans la mesure où «l'égalité d'accès ne pouvait suffire à garantir l'égalité des chances». L'objectif était de : «corriger l'inégalité (sociale) par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé²⁹⁶». Ce dispositif consistait à «renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale». Il devait permettre «d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés²⁹⁷»

A l'instar des pays anglo-saxons, la discrimination positive dont s'inspire la politique de l'éducation prioritaire repose exclusivement sur une logique territoriale et sociale et non ethnique. «En effet, les expériences étrangères n'ont pas ou peu servi de base de réflexion à l'équipe d'Alain Savary influencée (...) par les idées du SGEN-CFDT (syndicat français) et par la recherche pédagogique en France²⁹⁸». La circulaire du 15 février 1990 introduit la fonction de responsable d'une ZEP et crée les postes de coordonnateurs. Elle met en place les structures de pilotage que sont les conseils de ZEP. Elle inscrit le dispositif ZEP dans la politique de la ville et rappelle le rôle central de projets inter-établissements et partenariaux.

Sous l'impulsion de Ségolène Royal, une nouvelle politique sera définie à la rentrée 1999, avec l'ajout des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Les

²⁹⁶ Circulaire du 9 juillet 1981 n°81-238

²⁹⁷ Circulaire n° 90-028 parue au BO n° 3 de février 1990

²⁹⁸ Senac R. Zones d'Éducation Prioritaires : enjeux d'une politique Revue européenne des migrations internationales Année 2000 Volume 16 Numéro 3 pp. 7-28

établissements devaient «mutualiser leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves²⁹⁹».

C'est en 2006 que la réforme De Robien a supprimé officiellement les ZEP et les REP pour les remplacer respectivement par des RAR (Réseau Ambition Réussite) et des RRS (Réseau de réussite scolaire). Le dernier plan de relance, initié en 2006, connaît beaucoup de remaniements pour finalement prendre en compte «les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence» (Circulaire n°2010-096, 2010, p. 1). Son but premier est de recentrer l'aide sur les établissements les plus nécessiteux. En 2006, les établissements ont donc été classés en trois catégories : EP1 (Éducation Prioritaire 1), EP2, EP3. Puis, en 2007, cette classification est réduite à deux catégories : les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS correspondant aux EP2 et EP3) et les RAR (correspondant aux établissements les plus en difficulté appelés EP1).

Ce plan vise à renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place, en distinguant plusieurs niveaux d'action. Ainsi, le collège devient «l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves». On compte 249 réseaux ambition réussite. Les réseaux de réussite scolaire vont regrouper les établissements et écoles qui relèvent de l'éducation prioritaire.

Des recommandations particulières sont alors portées sur le suivi individualisé des élèves : faire en sorte que les 254 RAR œuvrent pour « sortir d'une logique de «zone» pour une «logique d'élèves», afin de permettre la maîtrise par tous des connaissances et compétences du socle commun (Décisions de Gilles De Robien, 2006). Les RAR regroupent les établissements les plus en difficulté au regard de critères sociaux (catégories socioprofessionnelles défavorisées, nombre de parents percevant le RMI, nombre d'élèves non francophones) et scolaires (résultats aux tests d'entrée en 6ème, nombre d'élèves ayant redoublé plus de deux fois à l'entrée au collège) (Décisions de Gilles de Robien 2006).

Le collège Ma Aiye, est intégré au Réseau Ambition Réussite pour lequel les objectifs sont ainsi déclinés :

²⁹⁹ Circulaire n° 99-007 BO n° 4 de janvier 1999

- faciliter la réussite de chacun et améliorer le climat scolaire
- développer l'ambition pour tous
- renforcer la stabilité des équipes

Suite aux états généraux de la sécurité à l'école et de façon expérimentale, le programme CLAIR (Collèges et lycées pour l'ambition et la réussite) a été mis en place dans 105 établissements dès la rentrée 2010. Ce programme propose des modalités nouvelles d'organisation et de gestion des ressources humaines : rôle du préfet des études, recrutement sur profil des personnels et insiste sur l'importance de l'innovation en matière pédagogique. À la rentrée 2011, «L'extension aux écoles et collèges RAR place le programme ECLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) au centre des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances». On dénombre 2 096 écoles publiques ECLAIR à la rentrée 2011. Compte tenu de la diversité des académies on constate des disparités. Ainsi, 5,6 % des élèves de maternelle et 5,0 % des élèves d'élémentaire sont en ECLAIR contre respectivement 20,3 % et 20,7 % dans les Départements d'Outre Mer.

À partir de 2010, avec le programme ÉCLAIR, la PEP (Pupilles de l'Enseignement Public), marque un changement d'orientation en précisant explicitement sa focalisation sur «les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence» (Circulaire n°2010-096, 2010, p. 1). C'est la première fois que des critères civiques sont pris en compte en plus des critères scolaires et sociaux. Le changement provient de la prise en compte du «climat scolaire» et «de la prévention de la violence et des phénomènes de harcèlement à l'école»

Cependant, plusieurs auteurs dont Bernard Charlot, Jean-Claude Emin et Eric Debarbieux rappellent qu'il convient de ne pas stigmatiser ces contextes scolaires en associant systématiquement élèves en difficulté et élèves difficiles à Éducation Prioritaire et violence.

Sur Apatou, le programme ECLAIR connaîtra un accueil fort contesté. Les enseignants se mobiliseront pour protester «contre un dispositif inadapté, axé sur la prévention de la violence [...] à Apatou, la violence en milieu scolaire, on ne connaît

quasiment pas et les problèmes des élèves y sont principalement scolaires, économiques et sociaux³⁰⁰».

Divers mouvements de grève (2006, 2007, 2008) avec la mobilisation des parents ont émaillé son fonctionnement. Ces grèves dénonçaient les conditions de travail ou le refus du dispositif ECLAIR, notamment l'exacerbation du volet sécuritaire. Selon les enseignants, le collège ne connaît pas d'actes de violence nécessitant un tel dispositif et les parents refusent la stigmatisation de leur enfant. De plus, ce dispositif a été imposé sans concertation. Les enseignants dénoncent à cette occasion la mise en place de mesures venues du «National» sans prise en compte du contexte local, au-delà de l'objectif affiché qui est d'améliorer le climat scolaire pour favoriser la réussite scolaire. Des rencontres avec les syndicats pour lesquels «le maintien dans le Réseau Ambition Réussite a été exigé avec maintien des moyens actuellement disponibles» et le Recteur seront organisées sans toutefois remettre en cause l'application de ce dispositif national.

A la rentrée 2009, en Guyane, les effectifs d'élèves scolarisés en éducation prioritaire, représentent 61% des effectifs totaux du secteur d'enseignement public des premier et second degrés. Au niveau national ce taux est de 4%. L'éducation prioritaire se décompose en deux réseaux :

Le réseau ambition réussite comprend 12 collèges «tête de réseau» et 56 écoles pour un total de 23 294 élèves, soit 34% des élèves scolarisés dans le secteur public. Plus des trois quarts des élèves scolarisés en RAR dans le second degré sont issus de milieux très modestes et 45% d'entre eux accusent un retard à l'entrée en 6ème.

Le réseau de réussite scolaire comprend 11 collèges qui sont «tête de réseau» et 36 écoles y sont rattachées pour un effectif total de 17 964 élèves qui représentent 27% des effectifs scolarisés. On compte 53% des élèves scolarisés dans le second degré qui sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs et 43% sont en retard à l'entrée en 6ème.

³⁰⁰ Sections locales d'Apatou du SE-UNSA, de la FSU et de Sud Education

A la rentrée 2015, les réseaux ECLAIR seront remplacés par les REP et REP PLUS qui concernent les quartiers, ou les secteurs isolés, qui connaissent la plus forte concentration de difficultés sociales ayant des répercussions fortes sur la réussite scolaire. Le ministère prévoit un millier de REP et d'affecter entre 300 et 400 millions d'euros pour leur fonctionnement.

Ces dispositifs se chevauchent et aussi pertinents soient-ils souffrent du manque d'analyse fine sur leur effet, les actions menées et leur communication auprès des familles et la société civile. Par ailleurs, il y a une réelle culture du secret car obtenir des données relève du parcours du combattant. Au-delà de la multiplicité d'interlocuteurs avant d'arriver sur la personne concernée, les demandes écrites, verbales, relances restent lettre morte. La curiosité paraît suspecte. De plus, les données sont globalisées sous la rubrique DOM qui ne tient ainsi aucunement compte des particularités de chaque territoire. L'efficacité des REP reste à démontrer. Les études néerlandaises ont «prouvé qu'il n'était pas si simple de redresser la balance [des désavantages sociaux vis-à-vis de l'école] avec des programmes efficaces d'actions compensatoires. En fait, aucun succès éclatant ne peut être établi³⁰¹».

3.2 Un collège dynamique

L'établissement connaît une mobilisation de professeurs engagés dans des projets pédagogiques, sportifs et culturels. Le collège est doté d'une association sportive. Elle propose des activités les mercredi après-midi au sein de l'établissement. Les élèves ont pu pratiquer différentes disciplines sportives aussi bien collective (football, basket-ball...), qu'individuelle (athlétisme, ...)

Un cross a été organisé en octobre par les enseignants d'EPS associant néanmoins toute l'équipe pédagogique du collège. Dans le cadre de ces activités, les élèves ont participé à des compétitions, sur Saint-Laurent du Maroni et Cayenne. Elles leur ont permis de faire preuve d'initiative, de faciliter la rencontre de l'autre et s'ouvrir sur l'extérieur.

Les enseignants proposent des actions qui donnent de la vitalité au collège et rompt avec son enclavement et les stéréotypes qu'on lui prête. Les collégiens ont

³⁰¹ Meuret (D). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. Revue française de pédagogie Année 1994 Volume 109 Numéro 1 pp. 41-64

ainsi pu participer à différentes manifestations pédagogiques (Mathswina tembé³⁰², concours d'orthographe, jeux d'échecs, fête de la science, fresque...), artistiques (comédie musicale, flash mob....) et culturelles (carnaval....) sur place ou qui exigent un déplacement sur le littoral (théâtre, comédie musicale Apatou side story, sur les traces du bagne....), de voyage scolaire dans l'hexagone (Marseille, Rennes, Paris avec des défilés de coiffures traditionnelles, présentations de «panguis» (pagnes de cérémonies), et expositions de tembés (peintures sur bois), au Suriname (échange scolaire), au Brésil (rencontre et découvertes musicales)

En 2014, les élèves ont participé au projet Rover Challenge³⁰³, dans le cadre de l'opération «L'Espace au fil du Fleuve» dans le but de valoriser la création et la réalisation par équipe de robots téléguidés et articulés, qui devaient s'affronter sur un parcours d'obstacles.

3.3 Les exaltations collégiennes

Les élèves portent l'uniforme. Au départ, c'était un haut blanc uni (tee-shirt, chemise) et le bas en jean's bleu uni (bermuda, jupe à hauteur du genou et pantalon). L'année suivante le violet avait remplacé le blanc. A travers l'uniforme, les élèves vont se distinguer par :

- leurs accessoires : sacs, tennis de marque, bijoux en or, portables, piercing, tatouages, coiffures à la mode portées par les vedettes du football, de la chanson, ou des modèles personnalisés avec des rajouts et des mèches de couleurs.

- La manière de porter les jeans ou bermuda par les garçons.

3.31 Le contournement des règles

Les élèves vont aussi se distinguer par la manière de porter le jeans ou bermuda qui laisse paraître le sous-vêtement. Elle est réprimée avec plus ou moins de sévérité. A l'entrée, certains surveillants ne vont pas laisser rentrer ou exiger que l'élève remonte son pantalon quand d'autres ne diront rien. Même comportement chez les professeurs ; quand certains sont eux mêmes presque habillés de la sorte,

³⁰² Le projet de la classe de 6e "Aide et Soutien" de mathématiques avait pour projet de construire des tembés sur des toiles pour l'exposition de fin d'année. Les élèves ont pu acquérir des connaissances géométriques et culturelles (analyse de tembés du village, familiarisation avec le vocabulaire géométrique et tracés de cercles...)

³⁰³ Opération financée par le CNES

d'autres vont réprimer sévèrement en exigeant que l'élève s'habille correctement pour rentrer dans la classe. Cette injonction sera accompagnée de remontrances «ta tenue n'est pas correcte, tu es habillé comme un voyou», tu ne rentres pas dans ma salle habillé comme ça», «si ton pantalon est trop grand tu mets une ceinture». «Quand tu iras chercher du travail, tu ne vas pas t'habiller comme ça» ou encore des jugements de valeurs «c'est moche, c'est sale, je n'ai pas besoin de voir ton vieux caleçon».

En questionnant les élèves (environ cinquante) pris individuellement ou par petits groupes pour savoir pourquoi ils s'habillaient de la sorte, les réponses obtenues font référence à un effet de mode : «c'est la mode, c'est le style, parce que j'aime». La question portait aussi sur l'origine de cette mode. Ils connaissent l'origine mais c'est surtout pour imiter des stars: «c'est les prisonniers américains, c'est comme les américains, c'est les bad boys, pour faire comme les rappeurs» en y joignant les gestes. Ils rient quand ils évoquent les pratiques homosexuelles qui y sont liées et expriment plutôt une gêne de parler de ce sujet. Ils vont dire «c'est les makoumé, boulu»³⁰⁴ et partir en rigolant.

Cette mode appelé sagging (affaissement en anglais) est une manière de porter son vêtement en dessous de la taille, laissant apparaître de manière significative une partie ou l'intégralité de ses sous-vêtements. Cette pratique s'est popularisée depuis que le port de sous-vêtements colorés ainsi que les marques de sous-vêtements sont devenus à la mode chez le public jeune. Elle est issue à l'origine des prisons américaines dans lesquelles les ceintures sont interdites en raison des risques de suicide ou leur usage en tant qu'arme. Le sagging est d'abord pratiqué par des prisonniers, qui continueront de s'habiller ainsi une fois sortis afin de se reconnaître entre ex-détenus. Cette mode sera rendue célèbre par des rappeurs américains dans les années 1990 car ils représentent aux yeux de nombreux jeunes de l'époque la montée de la culture urbaine et le rejet du mode de vie de la société traditionnelle. L'effet de la mondialisation se fait aussi ressentir sur ce site et les jeunes adoptent les tenues vestimentaires et la gestuelle, pour afficher leur style, leur appartenance à un groupe social et leur personnalité.

³⁰⁴ Homosexuels

La déviance à la norme reste très peu sanctionnée, ce qui a pour effet de renouveler ce phénomène. De plus, les élèves auront tendance à la négocier avec certains surveillants qui eux même ne sont pas insensibles à cette mode.

La négociation portera aussi sur le prétendu «oubli» du carnet de correspondance qui doit être présenté au portail. S'ils parvenaient à rentrer grâce à cette «excuse», ils le sortaient joyeusement une fois la porte de l'établissement franchie.

En cas d'absence de professeurs, les élèves peuvent partir (si absence en dernière heure), ou doivent se rendre en permanence ou au CDI. Certains essaieront, bien que n'ayant pas l'autorisation des parents, de quitter l'établissement sous moult prétextes ou encore joueront au chat et à la souris avec les surveillants chargés de les conduire à la permanence.

Le contournement des différentes règles va s'essayer seul ou en groupe.

3.32 Des manifestations de violence

Selon certains professeurs, la situation s'est dégradée car le collège est en proie régulièrement à des faits de violence. La Direction, déplore beaucoup d'incivilités, d'insultes et de bagarres entre les élèves. Cependant elle a peu de chiffres à communiquer sur les actes de violence et les sanctions prises. C'est toutefois sous le thème du respect, que «l'opération Mix'Art» a été menée avec des élèves de 4^{ème} et 3^{ème} en janvier 2012. Le dessin était utilisé pour mieux faire passer ses idées et à l'issue, une fresque portant les inscriptions «Respect / Respeki» s'affiche sur l'un des murs incontournables de l'établissement. Cette dernière donne le ton de ce qui est attendu en son enceinte.

Ce collège connaît des actes d'incivilités (insultes, irrespect, désordres, etc.) qui participent au climat d'indiscipline et de tension que l'on peut ressentir ou en être témoin. Selon Pierre G. Coslin³⁰⁵, «l'agressivité, les incivilités, le harcèlement et les violences occasionnelles s'avèrent être ainsi le lot quotidien de nombreux établissements, où ils créent un climat d'indiscipline et de tension».

³⁰⁵ Coslin, P.-G. (1997). Les adolescents face aux violences scolaires. In B. Charlot & J.-C. Émin (Éds.), *La violence à l'école, État des savoirs*. Paris : Armand Colin

Selon Jacques Pain³⁰⁶, «toute situation de violence réfère à un contexte, à des conjonctures, à des actes et des comportements. Toute situation de violence est construite, s'inscrit dans un processus relationnel, dans des enjeux de pouvoir. Toute situation de violence est une situation bloquée : l'agression (voire l'auto-agression) apparaît comme une réponse à ce blocage quand la fuite n'est plus possible».

Dans l'enceinte de l'établissement se rejoue les règlements de compte, les disputes et conflits intra-familiaux qui laissent perplexes le personnel enseignant et parfois démuni face à la soudaineté de l'incident. Ces incidents peuvent débiter par un «mauvais regard», des rumeurs, ragots (notamment sur des histoires sexuelles), les blagues vexantes (sur le physique, l'habillement, les parents...) ou des «jeux de mains». A ce qui ressemble à une joyeuse bousculade près du portail, pour entrer ou sortir de l'établissement, des élèves vont se frapper ou s'invectiver dans leur langue maternelle. Aux moqueries qui s'en suivent, l'observateur, même sans connaître la langue, comprendra la scène qui se joue.

Les violences³⁰⁷ de l'école, doivent tenir compte de différents éléments fondamentaux :

-l'existence d'un *double-bind*, une injonction paradoxale scolaire qui propose : «d'aller à l'école pour réussir mais ne pas en être sûr, voire plutôt convaincu du contraire», ce qui conduit certains élèves à un refus social;

-la croyance que la violence à l'école «c'est la société qui rentre à l'école avec ses problèmes sociaux»;

-la vision plus ouverte de l'adolescence et de ses rapports à l'autorité définie ici comme le pouvoir sans la force;

-la nécessaire évolution du métier d'enseignant dans un cadre collectif qui n'éluide pas la part éducative de l'exercice.

La question de la violence est fort peu évoquée et n'est pas vécue de la même manière par l'Administration et les professeurs. Les élèves sont qualifiés de

³⁰⁶ L'école et ses violences Jacques Pain, Paris, Economica/Anthropos 2006, 181 pages

³⁰⁷ ibidem

remuants, turbulents, vifs, susceptibles et «les choses se règlent rapidement». Pour quatre professeurs, les élèves «savent à qui ils ont affaire et ne se permettront pas certains comportements» dénonçant l'attitude laxiste, passive d'autres collègues qui «brandissent les droits de l'enfant oubliant de rappeler les devoirs». Ils estiment que «trop de professeurs sont dans la psychologie de l'enfant (faut pas les traumatiser, faut pas les perturber....) ou la négociation (je compte 1, 2, 3) sans prendre les sanctions annoncées».

Par ailleurs, certains professeurs ne font plus appel aux parents car ces derniers vont jusqu'à leur demander «de les frapper eux-mêmes» ou vont directement «corriger» leurs enfants au sein de l'établissement. Ces professeurs désemparés, ne souhaitent «pas cautionner ces attitudes» Le personnel éducatif explique intervenir par des regards, des menaces d'en parler aux parents, plutôt en langue maternelle pour faire des rappels à l'ordre.

Deux cas de violence extrême ont été signalés sur l'année. Ils ont justifié la mise en place de l'arsenal du règlement intérieur de cet établissement. Pour les deux élèves concernés, la sanction appliquée a été une exclusion/inclusion. Cette sanction consiste à exclure l'élève de sa classe pour une durée maximale de 20h durant lesquelles, il sera astreint à des travaux d'intérêt général dans l'établissement. Cette mesure doit éviter le décrochage scolaire et l'errance. Compte tenu des difficultés de communication, l'élève est capable de cacher la sanction à ses parents et garder ses habitudes scolaires mais il se promènera dans le bourg. «Son exclusion de l'établissement passera pour des vacances aux yeux des autres, au lieu d'une sanction».

CHAPITRE II LA PERCEPTION DE L'ÉCOLE

1 Les missions de l'école

La question scolaire sur Apatou, impose de prendre en compte l'environnement interculturel. Les élèves ont baigné dans un contexte de valorisation de la langue et la culture locales qui restructure positivement le sentiment identitaire

tout en les préparant aux contraintes de l'institution. Ils ont exprimé leur connaissance des missions officielles de l'école. La perception positive du savoir scolaire se construit aussi progressivement que s'installe une attitude conformiste à l'égard de l'école.

La question 2 du questionnaire présentait 21 items qui désignaient les missions de l'école. Il était demandé aux collégiens de mettre une croix dans la colonne qui se rapprochait le plus de leur avis sur une échelle de notation allant de 1 à 4. La colonne 1 signifiant que cette proposition ne constitue pas une mission de l'école et la colonne 4 de sa moindre importance à l'école. Les colonnes 2 à 3 concernent les missions de l'école selon leur degré d'importance.

Tableau 23 Extrait de la question 2

Q2 Selon vous, ces propositions correspondent-elles aux buts de l'école ?

1 : ne concerne pas l'école, 2 : essentiel, 3 : secondaire, 4 pas important

	Propositions : apprendre à l'élève :	1	2	3	4
	D'avoir confiance en soi				
	Le sens des responsabilités				
	De développer un esprit critique				

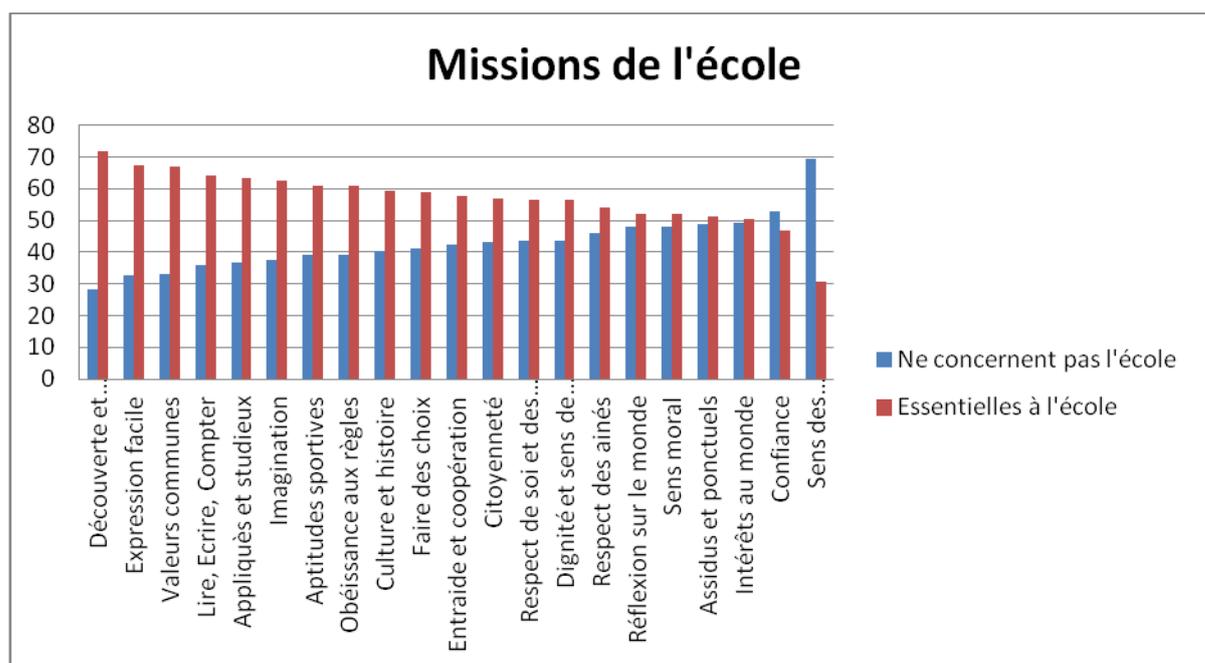
Les collégiens, possèdent des représentations de l'école qui orientent le sens qu'ils lui donnent. Il semble utile de les connaître pour savoir si elles sont en concordance avec les objectifs institutionnels poursuivis. Les items choisis en majorité forment une base consensuelle commune des répondants. L'importance qu'une majorité des collégiens attribuent à certains items permet de connaître la conception de l'école qu'ils partagent.

Le parti pris a été de regrouper les réponses aux propositions en 2 groupes. Le premier groupe correspond aux propositions qui ne concernent pas l'école et rassemblent les réponses des colonnes 1 et 4.

Tableau 24 Répartition des réponses en % sur les missions de l'école

Missions de l'école	Ne concernent pas l'école %	Essentielles %	Total %
Confiance	53	47	100
Sens des responsabilités	69,4	30,6	100
Réflexion sur le monde	47,9	52,1	100
Culture et histoire	40,5	59,5	100
Sens moral	48,1	51,9	100
Appliqués et studieux	36,7	63,3	100
Assidus et ponctuels	48,7	51,3	100
Respect de soi et des autres	43,5	56,5	100
Découverte et intérêts différents	28,2	71,8	100
Valeurs communes	32,9	67,1	100
Faire des choix	41,3	58,7	100
Expression facile	32,6	67,4	100
Obéissance aux règles	39,2	60,8	100
Intérêts au monde	49,4	50,6	100
Imagination	37,4	62,6	100
Lire, Ecrire, Compter	35,9	64,1	100
Aptitudes sportives	39	61	100
Entraide et coopération	42,2	57,8	100
Respect des aînés	45,9	54,1	100
Citoyenneté	43,1	56,9	100
Dignité et sens de l'honneur	43,5	56,5	100

Graphique 9 Les missions de l'école



Il ressort clairement que pour :

- 2 items : le sens des responsabilités et la confiance en soi, ne concernent pas l'école. Les collégiens semblent dire que ces compétences peuvent s'acquérir ailleurs qu'à l'école, certainement dans la famille.

- 15 items déterminent les missions essentielles de l'école.

- 4 items, la frontière est tenue entre ce qui est essentiel et ne concerne pas l'école (Réflexion sur le monde, Sens moral, Assidus et ponctuels et Intérêts au monde). Ils expriment ainsi que l'école n'a pas le monopole pour les acquérir ou les exercer.

2 L'appropriation des missions de l'école

Pour la suite de notre étude, nous considérons, la déclinaison des missions selon quatre grands groupes qui sont : Instruire, Socialiser, Former et Eduquer.

La déclinaison des missions considérées comme essentielles, en fonction de leur dimension éducative et importance est la suivante :

Tableau 25 Répartition des réponses selon leur dimension

Missions	Essentielles à l'école	Ne concernent pas l'école	Dimension
Découverte et intérêts différents	71,8	28,2	Socialiser
Expression facile	67,4	32,6	Instruire
Valeurs communes	67,1	32,9	Former
Lire, Ecrire, Compter	64,1	35,9	Instruire
Appliqués et studieux	63,3	36,7	Socialiser
Imagination	62,6	37,4	Instruire
Aptitudes sportives	61	39	Instruire
Obéissance aux règles	60,8	39,2	Socialiser
Culture et histoire	59,5	40,5	Former
Faire des choix	58,7	41,3	Former
Entraide et coopération	57,8	42,2	Eduquer
Citoyenneté	56,9	43,1	Eduquer
Respect de soi et des autres	56,5	43,5	Eduquer
Dignité et sens de l'honneur	56,5	43,5	Eduquer
Respect des aînés	54,1	45,9	Socialiser
Réflexion sur le monde	52,1	47,9	Eduquer
Sens moral	51,9	48,1	Eduquer

Assidus et ponctuels	51,3	48,7	Socialiser
Intérêts au monde	50,6	49,4	Former
Confiance	47	53	Instruire
Sens des responsabilités	30,6	69,4	Eduquer

71.8% des élèves considèrent que «Découvrir et s'intéresser à différentes matières» est une mission essentielle de l'école.

A travers leurs réponses, les items relatifs à la dimension Instruire obtiennent des scores importants et sont les plus représentés. Il apparaît alors que par ordre d'importance, on retrouve d'abord, la dimension Instruire, Eduquer, Former puis socialiser.

Instruire

Les élèves (N=451) considèrent que ce qui leur est important c'est d'apprendre à s'exprimer facilement à l'oral et à l'écrit, Lire, écrire compter, et développer leur imagination

S'exprimer facilement à l'oral et à l'écrit	67%
Lire écrire et compter	64%
Développer son imagination	63%
Développer des aptitudes sportives	61%
Avoir confiance en soi	47%

67% des collégiens estiment que le rôle de l'école est de leur apprendre à s'exprimer facilement à l'oral et à l'écrit.

Le tryptique «Lire écrire et compter» est souvent présenté comme la principale priorité de l'école. Or dans notre échantillon, l'accent est mis sur l'expression écrite et orale. L'expression est sacralisée puisqu'elle se retrouve dans les évaluations, les prises de parole, les récitations, les échanges avec les enseignants et les pairs. On pourrait considérer que les collégiens ne font pas le lien direct entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour favoriser la maîtrise de l'expression écrite et orale. Par ailleurs, au regard de certains adultes qui ont été scolarisés et ne maîtrisent pas ces compétences, l'école ne remplit pas toujours cette mission.

Socialiser

Une majorité d'élèves (N=451) considère que ce qui est important pour eux à l'école, c'est d'apprendre à Découvrir et s'intéresser à différentes matières, Obéir aux règles de l'école et de la société, Respecter les plus âgés (hommes et femmes)

Découvrir et s'intéresser à différentes matières	72%
Etre appliqués et studieux	63%
Obéir aux règles de l'école et de la société	61%
Respecter les plus âgés (hommes et femmes)	54%
Etre assidus et ponctuels	51%

72% des collégiens estiment que «apprendre à découvrir et s'intéresser à différentes matières» est une mission essentielle de l'école.

Le collège est un nouvel univers pour l'élève fraîchement arrivé du primaire. Le passage au collège amène un nouveau mode de fonctionnement avec un professeur par matières et des disciplines nouvelles. Il se pose comme un lieu d'ouverture sur l'extérieur. Les matières sont étudiées de manière plus approfondie et nécessitent des compétences plus spécialisées. Si à l'école primaire, l'enseignant(e) enseigne l'ensemble du programme, tout change une fois arrivé au collège. La complexité des matières fait qu'il faut un professeur pour enseigner efficacement une matière. Cependant, il peut arriver qu'un professeur enseigne deux matières différentes. En général, ces matières sont complémentaires, comme la physique et la chimie ou encore l'histoire et la géographie.

54% des élèves estiment que le respect des personnes âgées est important. Cela rejoint la croyance culturelle selon laquelle «*manquer de respect aux personnes âgées est une source de malédiction*». Cette croyance va fédérer les membres du groupe autour des valeurs la hiérarchie et de rôles sociaux.

Former

Les élèves (N=451) considèrent que ce qui est important pour eux, c'est d'apprendre à Intégrer des valeurs communes à tous, Faire des choix, Apprendre la culture et l'histoire de son pays et en dernier S'intéresser au monde autour de soi.

Intégrer des valeurs communes à tous	67%
Faire des choix	59%
Apprendre la culture et l'histoire de son pays	59%
S'intéresser au monde autour de soi	50%

67% des collégiens estiment que «intégrer des valeurs communes à tous» est une mission essentielle de l'école.

Coopérer et s'entraider en classe signifie agir, apprendre ensemble. Les échanges permettent de faciliter les apprentissages, de chercher ensemble. Dans la classe, tous les élèves sont des ressources potentielles pour le groupe et peuvent appeler à l'aide ses camarades. Dans ce cadre, la maîtrise de la langue orale est indispensable pour permettre aux élèves de s'exprimer, demander, questionner, expliquer, argumenter, à écouter l'autre, à accepter la divergence de points de vue, dans le respect des règles de vie de la classe. Cet item est complémentaire à l'item qui consiste à apprendre à s'exprimer facilement et obéir aux règles de la société et de la classe.

Concernant les choix, le collège est un lieu dans lequel en fin de cycle les élèves seront amenés à faire des choix d'orientation. Il n'en demeure pas moins que dès la sixième, ils sont invités à y réfléchir. Par ailleurs, les choix aussi peuvent s'effectuer par rapport aux langues vivantes 2. On note que c'est dans cette mission que les scores sont les plus faibles. Une minorité d'élèves attribue à l'école le rôle d'apprendre à faire des choix, intégrer des valeurs communes à tous....

Éduquer

La société mandate l'école pour enseigner un certain nombre de contenus et de savoirs. Le socle commun de connaissances et de compétences rappelle en préambule l'article 2 de la Loi d'orientation qui en déterminait les grands principes un an auparavant : la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie

d'individu et de futur citoyen. Il s'agit de valeurs nécessaires à l'individu et au citoyen. Pour les élèves, être citoyen arrive en dernière position.

Les élèves (N=451) considèrent que ce qui est important pour eux c'est de : S'entraider et coopérer, Etre citoyen, Se respecter et respecter les autres, Avoir de la dignité et le sens de l'honneur.

S'entraider et coopérer	58%
Etre un citoyen	57%
Se respecter et respecter les autres	56%
Avoir de la dignité et le sens de l'honneur	56%
Développer le sens moral	52%
Développer sa réflexion sur le monde	52%

58% des collégiens estiment que «s'entraider et coopérer» est une valeur importante à acquérir dans les missions de l'école.

CHAPITRE III LA LOGIQUE EPISTEMIQUE

1 Le curriculum scolaire

Lorsque questionnés sur le programme d'enseignement, les collégiens s'interrogent sur certaines matières pour lesquelles ils ne trouvent pas d'intérêt ou d'applications concrètes. Ils distinguent les matières importantes des matières secondaires auxquelles ils apposent une appréciation. Les matières citées comme étant les plus importantes sont nettement le français et les mathématiques. Ils évoquent volontiers l'appréciation du sport, de la musique, des arts plastiques et des langues vivantes. Ils se remémorent l'ennui durant certains cours qui provient soit de la matière en elle-même soit de la fréquence du sujet abordé. La discipline physique chimie n'a été évoquée qu'une seule fois par association aux activités liées à la fête de la science. Les autres matières scientifiques recueillent un avis mitigé.

1.1 Un binôme incontournable

Très majoritairement, la priorité disciplinaire est le binôme mathématiques-français parce qu'il regroupe les matières les plus utiles. En effet, ces matières ont été fréquemment citées car sont régulièrement utilisées dans le quotidien pour faciliter l'intégration dans la société : «remplir les documents, s'exprimer dans les services publics (Préfecture, Hôpital, Ecoles...CAF, CGSS...)» et «savoir compter pour faire les courses» en lien avec ce qu'on pourrait appeler l'arithmétique du quotidien : compter, calculer, mesurer. La langue française est présentée comme un incontournable moyen d'intégration à la société immédiate. Pour ces élèves, ces matières sont importantes pour des raisons d'utilité et aussi parce qu'elles sont obligatoires à la passation du DNB. L'enjeu central de leur formation devient alors l'atteinte de compétences liées à des objets concrets de savoir.

De plus, compte tenu de leur bilinguisme et des politiques éducatives, ces collégiens valident en quelque sorte le choix des responsables éducatifs dans leur volonté de renforcer la maîtrise de la langue française et favoriser l'acquisition d'une culture scientifique. Ainsi, vu l'importance accordée à ces matières au sein du système éducatif, il semble cohérent que ces jeunes en train de construire leur avenir par le chemin de l'école privilégient ces disciplines qui favoriseront leur passage en classe supérieure.

L'intérêt qu'ils portent à la langue française n'est pas seulement de nature culturelle. Ils lui prêtent un rôle pragmatique, une clé.

«Pour moi, les matières les plus importantes sont : math, français, ça c'est obligatoire».

«Il y a des matières importantes, maths, français, même si tu n'aimes pas c'est important et puis c'est tout, y en a d'autres mais ces deux là.....»

«Maths, français, ... français, savoir bien le parler sinon tu te débrouilles, tout le monde ne peut pas aller loin... dans les études...mais ces matières c'est important, il faut savoir calculer, compter ton argent, sinon on te «double».

«Les matières importantes ? à l'école ? Math, français si tu veux avoir le brevet»

Le français est aussi conçu dans une perspective identitaire. Il y a une prise de conscience de l'environnement linguistique qui permet de se connecter au monde extérieur immédiat. Cette reconnaissance vient confirmer leur construction identitaire dans laquelle la volonté d'apprendre le français semble témoigner d'un désir d'intégration dans la société française.

«Le français, c'est le plus important, parce que je vis dans un pays français et le français est partout».

«Oui, je parle le sranan tongo comme tout le monde ici mais ma mère dit que tu vis en pays français, ce qui est important c'est d'apprendre le français..... Elle a raison de nous dire ça».

«Ben, déjà tous les jours tu vas à l'école, il faut que tu saches lire et parler le français, de toute façon on est français aussi et ailleurs il te faut parler le français»

Même ceux qui admettent ne pas aimer cette matière reconnaissent son importance.

«Le français, c'est important mais c'est difficile. Je fais beaucoup de fautes. C'est difficile»

«Ah non, le français, je sais que c'est important, mais je trouve que c'est difficile, la grammaire, la conjugaison, je me trompe....ah oui c'est difficile, c'est trop difficile»

«C'est surtout à l'écrit, y'a trop de règles..... Les devoirs sont les plus difficiles. A l'oral pas de problème, je me débrouille bien»

L'école oblige à se mobiliser sur l'écrit. Or, écrire, ce n'est pas seulement s'exprimer ou communiquer, c'est aussi apprendre les jeux du langage écrit, son élaboration progressive, sa construction cognitive. La cause de ce désamour provient surtout de l'utilisation de la langue écrite. En effet, elle implique le respect de certains procédés linguistiques, d'une pluralité des règles ayant des exceptions, la ponctuation, les règles grammaticales, la conjugaison des verbes, les registres de langue...

Dans leur classement, les élèves identifient les matières importantes, les matières appréciées mais qui arrivent en second plan et les matières ennuyeuses.

1.2 Des disciplines secondaires

Les matières mises au second plan sont l'éducation physique, l'éducation musicale et les arts plastiques.

«Ce que j'aime aussi cette année, c'est les cours de dessin et de musique. Le prof dit que ça peut être notre métier, j'aime bien, tu fais des choses imaginaires ou tu recopies avec ton propre style»

«Je n'ai pas toujours de bonnes notes dans les matières principales, mais en sport, j'ai toujours eu de bonnes notes, tu fais des efforts, tu as de bons scores, tu apprends des règles pour les sports collectifs, tu peux montrer aux autres que tu es le meilleur, aux filles aussi....»

«En sport, le prof me choisit toujours pour montrer aux autres, là je suis content, je suis fier»

Ainsi, les élèves évoquent l'attractivité de ces matières faisant référence à leur performance qui s'inscrit dans un rapport d'admiration et/ou de séduction.

1.3 Entre plaisir et ennui

Les matières préférées sont celles dans lesquelles les élèves trouvent du plaisir. Cinq d'entre eux ont mentionné les cours d'arts plastiques en faisant référence au climat détendu, à la liberté de choix qui était accordée et à la nature agréable des activités proposées.

«C'est encore plus important de tout ce que j'apprends et que j'aime c'est le français. Tu t'exprimes correctement, même écouter des gens qui s'expriment bien c'est agréable...».

«Ma matière préférée, c'est les maths. J'aime ça arriver à la réponse, trouver la solution du problème et aussi avoir de bonnes notes».

Les autres matières : la technologie, l'histoire-géographie, Anglais et les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) sont jugées ennuyeuses, peu attrayantes ou encore trop difficiles.

«J'aime bien les cours d'histoire mais parfois, c'est trop long, on reste des semaines sur la même leçon....ça j'aime pas»

«En SVT, histoire-géographie, tu apprends pas mal de choses, les paysages, la guerre....la religion.....ouais c'est intéressant....mais les contrôles....(grimace) c'est dur»

«J'aime l'histoire, surtout quand on parle de choses de la commune, parfois de la Guyane ou du Surinam....mais c'est pas souvent, des fois avec les profs on va sur les sites, c'était bien au saut Hermina, ça j'ai bien aimé»

En technologie, c'est fatigant...»

Par ailleurs, la culture scientifique se heurte aux croyances religieuses ou magiques. Les phénomènes naturels, sociaux ou historiques sont expliqués par la fatalité, la bénédiction ou la punition des esprits.

2 Le regard des autres

«C'est difficile d'aller au tableau, des fois, tu n'as pas réponse»

«Il y a des élèves qui connaissent pas la réponse, mais ils aiment bien se moquer...»

«J'aime bien les cours mais si j'ai pas compris, je préfère voir le professeur après, quand il y a personne».

Cinq élèves parlent de leur timidité. Ils n'osent pas s'exprimer, demander des explications, poser des questions devant toute la classe. Ils appréhendent les moqueries des autres en cas d'erreur.

Trois élèves expliquent qu'ils ne veulent pas «se faire remarquer», être un «fayot» et ne pas passer pour «l'intellectuel» de la classe. Ils «n'aiment pas quand les professeurs disent les notes tout haut». Ces élèves sont qualifiés «de bons élèves», quand «tu as de bonnes notes, après les autres sont jaloux de toi»

Quatre autres aussi n'aiment pas cette pratique car «le prof dit pour toute la classe ta mauvaise note. Après j'ai honte». Cette pratique est jugée humiliante même si pour certains elle va «les encourager à faire mieux la prochaine fois»

3 La mobilisation au travail

La politique du collège était de limiter, voir supprimer les devoirs, d'autant que les élèves devaient laisser les livres scolaires dans l'établissement pour éviter leur dégradation et oubli. Toutefois, pour certaines leçons il est nécessaire de faire des révisions pour mieux se les approprier.

Compte tenu du temps de transport, ils déclarent être fatigués et ne pas trouver de temps pour les faire. Aussi par rapport à leur hébergement, certains n'ont pas les conditions favorables pour travailler (bruit, manque d'électricité et doivent apporter un appui aux tâches domestiques). De plus, ils n'ont pas forcément la ressource à domicile pour une aide au devoir, avoir des éclaircissements sur des points pas compris en classe ou pour répondre à leurs questions.

3.1 Se débrouiller

Dans vingt quatre situations, les élèves mentionnent que personne ne peut leur apporter une aide scolaire. Ces élèves disent qu'ils «se débrouillent». Les élèves expriment leur capacité à se débrouiller dans les situations qu'ils rencontrent en classe et au dehors. C'est savoir s'adapter, agir, survivre dans le milieu dans lequel on se trouve, qu'il s'agisse de la famille, la campagne, la forêt, ou l'école.

«Ben...moi je me débrouille tout seul»

«Je fais moi-même, bon des fois c'est bon, des fois..... (rires), c'est faux, tout est faux»

«Quand je sais pas, je sais pas.....je peux demander à qui ?à personne, je fais quand même, maisj'attends quand on fait la correction»

«Des fois j'ai envie, des fois j'ai pas envie.....des fois je suis fatigué».

3.2 Les pratiques familiales

Les élèves vont exprimer leur désaccord sur deux items qui concernent le rôle joué par leurs parents dans leur scolarité. Pour eux, même si leurs parents ne peuvent pas leur apporter une aide aux devoirs, ils s'intéressent néanmoins à leur scolarité. Leurs aspirations éducatives sont en partie liées à la représentation des diplômes. Ils parviennent à leur transmettre leurs ambitions et leur disposition positive à l'égard de l'école.

Tableau 26 Proposition Famille

Propositions	Avis défavorable
Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leur(s) enfant(s)	83%
Les parents n'ont pas la possibilité d'apporter une aide aux devoirs à leurs enfants	52%

Tableau 27 Les diplômes sont nécessaires

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	287	63,6	63,6	63,6
	D'accord	86	19,1	19,1	82,7
	Pas d'accord	36	8,0	8,0	90,7
	Pas du tout d'accord	42	9,3	9,3	100,0
	Total	451	100,0	100,0	

83% des familles pensent que les diplômes sont nécessaires. Certaines familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas du tout font une

place symbolique ou une place effective à l'école. Même quand elles ne comprennent pas tout ce qui se produit à l'école, elles prêtent attention à leur vie scolaire et adoptent un intérêt pour leur scolarité.

«Ma maman me demande le cahier, ou si j'ai des choses à faire».

«Quand je récite, si je dis bien sans me tromper, elle dit c'est bien, mais quand j'oublie, elle me dit, allez vas c'est pas bon, faut recommencer»

«Ma mère me dit souvent de bien travailler».

«Je sais que ma mère sait pas alors, si j'ai pas compris, je demande des fois à mon grand frère ou à ma cousine»

«Ma tata est bien forte en mathématiques»

«Le copain de ma grande sœur, il a fait les études, il est parti en France. Il dit tout le temps faut travailler à l'école, sinon après tu n'auras rien, faut se battre.....»

Les discours portent sur l'importance de l'école pour l'avenir

Les élèves ont le souvenir de l'aide reçue par un ou plusieurs membres de leur famille proche ou élargie, au cours de leur scolarité. C'est autour de la solidarité que se joue le rapport au savoir.

«Faut aider les plus petits». *«Chez moi c'est comme ça les plus grands aident les plus petits»*

La mobilisation peut se faire aussi pour se rendre aux rencontres parents/professeurs. Le parent est accompagné d'un grand fils, d'une grande fille, ou d'un autre membre de la famille (tante, oncle, nièce ou neveu) qui maîtrisent le français et/ou le langage scolaire. A des degrés différents et selon leurs moyens, les familles sont investies et portent un discours très positif sur l'école.

4 Les savoirs sociaux

4.1 La confiance en soi

Concernant la confiance en soi, cette proposition se départage de manière équivalente entre ceux qui considèrent que c'est une mission de l'école (50%) et les autres qui pensent le contraire. Le texte officiel des orientations pédagogiques de 2009 affirme qu'une des missions essentielles des enseignants est donc de créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire.

La confiance en soi, l'estime de soi sont des notions régulièrement utilisées dans le champ éducatif pour agir sur les élèves. Il existe différentes théories pour lesquelles, ces notions multidimensionnelles jouent un rôle fondamental dans la réussite scolaire. Apprendre n'est pas seulement un processus cognitif mais fait intervenir des processus affectifs, émotionnels, motivationnels, relationnels qui jouent également un rôle important dans l'acquisition des savoirs. Prendre en compte ces dimensions conatives dans une démarche pédagogique est fondamental.

La confiance en soi s'acquiert tout au long de la vie, à travers les attitudes et les paroles des personnes qui sont importantes pour nous : parents, frères, sœurs, enseignants, amis.... Dans l'éducation familiale, la participation aux tâches ménagères et la gestion de certaines responsabilités (vaisselle, s'occuper des frères et sœurs plus petits, effectuer seul le trajet pour se rendre l'école, etc.....) contribuent à la développer.

4.2 Le sens des responsabilités

Le sens des responsabilités est fortement valorisé dans l'éducation familiale. En référence à l'histoire du groupe, il naît de l'épreuve subie et qui a été surmontée, à l'exemple de ceux qui ont précédé et à qui on a envie de ressembler. La transmission du sens des responsabilités part du désir parental de transmettre à leurs enfants des manières de vivre et des valeurs pour vivre en société. Il est lié à la conscience que l'on a de ses actes.

Au niveau scolaire, la notion de responsabilité est présente dans le Socle commun de connaissances. Elle était déjà présente dans le programme de Cours moyen de 1882 puis dans les programmes suivants mais de façon plus discontinuée. Elle sera à nouveau réutilisée sous le gouvernement Chevènement, pour lequel le professeur doit s'efforcer de développer chez les élèves le sens de la responsabilité et le goût de l'action collective. La solidarité sera ensuite introduite à cette notion.

Au sein de l'établissement, les élèves assument des responsabilités, dont la nomination d'un délégué qui est porte-parole de tous les élèves auprès des enseignants et des autres adultes de l'établissement. Leurs missions consistent à :

- représenter les élèves de leur classe
- servir de médiateurs entre leurs camarades et les autres membres de la communauté éducative : personnels de direction, personnels enseignant et non-enseignant et parents d'élèves

Dans chaque classe, les deux délégués participent au conseil de classe. Chaque trimestre, le conseil se prononce sur la vie de la classe et le déroulement de la scolarité de chaque élève. Si un élève de la classe passe en conseil de discipline, les deux délégués de la classe de l'élève y participent.

De plus, à tour de rôle et en binôme les élèves sont responsables du cahier de texte et du cahier d'appel qu'ils récupèrent à la vie scolaire et rapportent à la fin des cours.

4.3 Le respect, une demande implicite

A deux reprises, le respect est énoncé comme étant important, qu'il s'agisse du respect de soi ou du respect dirigé vers les autres, en l'occurrence les personnes âgées.

Le respect est une notion morale. C'est une règle établie dans la société, pour gérer les relations entre les individus. Cette notion va évoluer à travers les époques.

Il exprime une demande qui se lit sur un mur au sein de l'établissement, suite à l'opération Mix'art. Il marque la désapprobation de comportements incorrects. Cet appel peut faire remonter des souvenirs d'expérience de déni, de respect bafoué, faisant que l'individu se sente blessé, touché au plus profond de lui-même. Selon Emmanuel Renault : «Il est frappant que depuis quelques années ; les collégiens, les lycéens et plus généralement les jeunes de banlieue adressent très souvent une «demande de respect». Le fait qu'une exigence morale, somme toute assez banale, soit ainsi mise au premier plan, indique manifestement que cette demande de respect cache mystérieusement quelque chose de plus que ce que nous entendons». Ainsi dans cette demande, ils aspirent à une reconnaissance de leur valeur et le respect d'eux-mêmes. Le désir de gagner ce statut est satisfait par la reconnaissance publique de droits et libertés fondamentales, de l'aspiration à réussir socialement et d'exister.

Cette demande peut aussi s'analyser à travers les situations de racisme vécus ou connus. Elles peuvent être frontales par des paroles vexantes, des moqueries, ou des regards de dédain. Dix sept élèves font écho de situations émanant de professeurs et sept de la part de surveillants.

Ces jeunes ont grandi dans un contexte social qui prône les droits de l'homme et veulent s'en prévaloir. Ils revendiquent davantage que leurs aînés, un traitement égalitaire (statut, place, rôle et légitimité) à l'école et ailleurs.

CHAPITRE IV LA LOGIQUE IDENTITAIRE

1 Envisager la réussite

L'école suscite des dénigrement face aux réformes au gré des gouvernements en place et pose indéniablement la question de son utilité.

1.1 L'utilité de l'école

A, cette question, les collégiens reconnaissent son utilité. Dans leurs réponses, on note un consensus entre les réponses données par les garçons et les filles, quelle que soit la classe d'âge et le niveau scolaire.

Tableau 28 Proposition Ecole

L'école ne sert à rien		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	21	4,7	4,7	4,7
	D'accord	23	5,1	5,1	9,8
	Pas d'accord	23	5,1	5,1	14,9
	Pas du tout d'accord	384	85,1	85,1	100,0
	Total	451	100,0	100,0	

90% des élèves pensent que l'école est utile. La plus grosse proportion 85% est très opposée à cette proposition.

La réponse du questionnaire est confirmée par les propos des élèves, qui vont argumenter la valeur accordée à l'école.

«Pour moi c'est important d'aller à l'école....»

«Si tu veux réussir, faut aller à l'école.....c'est obligé !»

«j'aime beaucoup aller à l'école, au moins tu apprends des choses,je suis content quand les vacances se terminentl'école c'est bien, c'est utile pour préparer mon avenir»

De plus, les élèves sont d'avis que la réussite passe par l'école, l'apprentissage de la langue française et les diplômes. Cette position se confirme lors des entretiens. Les élèves ont intégré les discours entendus sur l'école notamment sur les espoirs d'ascension sociale qu'elle promet. Elle se perçoit comme une opportunité d'accéder à un statut socioprofessionnel meilleur que celui de leurs parents.

1.2 Les conditions indispensables

Pour Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex³⁰⁸, ceux qui se réfugient ainsi trop fortement dans l'espoir attaché à la fonction diplômante de l'école sont en quelque sorte victimes de ce qu'ils nomment pudiquement un «malentendu» sur son rôle fondamental.

Nous avons réuni les réponses de 4 propositions pour comprendre ce qui paraissait important aux collégiens pour réussir. Les élèves montrent un fort intérêt pour l'apprentissage de la langue, au diplôme et à l'emploi. Ils ont intégré les attitudes que l'institution scolaire qualifie d'utilitariste. A travers cette vision, les collégiens valident le choix des responsables éducatifs dans leur volonté d'harmoniser le curriculum scolaire local à celui du national.

Tableau 29 Proposition Réussir

Pour réussir sa vie, il faut obtenir des diplômes		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	307	68,1	68,7	68,7
	D'accord	91	20,2	20,4	89,0
	Pas d'accord	22	4,9	4,9	94,0
	Pas du tout d'accord	27	6,0	6,0	100,0
	Total	447	99,1	100,0	
Manquante	Système manquant	4	,9		
Total		451	100,0		

89% des collégiens estiment que pour réussir sa vie, il faut obtenir des diplômes.

³⁰⁸ Bautier É. Et J.Y. Rochex (1998) .L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification. Paris : Armand Colin

Tableau 30 Tryptique Réussite / Ecole / Travail

Il faut réussir à l'école pour obtenir un travail		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	280	62,1	62,1	62,1
	D'accord	78	17,3	17,3	79,4
	Pas d'accord	27	6,0	6,0	85,4
	Pas du tout d'accord	66	14,6	14,6	100,0
	Total	451	100,0	100,0	

79,4% des collégiens estiment qu'il faut réussir à l'école pour obtenir un travail

Tableau 31 Réussite / Ecole

Réussir sa vie passe par l'école		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	318	70,5	70,5	70,5
	D'accord	82	18,2	18,2	88,7
	Pas d'accord	19	4,2	4,2	92,9
	Pas du tout d'accord	32	7,1	7,1	100,0
	Total	451	100,0	100,0	

89% des collégiens estiment que réussir sa vie passe par l'école

Tableau 32 Réussite / Langue française

La réussite passe par l'apprentissage de la langue française		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	181	40,1	40,1	40,1
	D'accord	212	47,0	47,0	87,1
	Pas d'accord	41	9,1	9,1	96,2
	Pas du tout d'accord	17	3,8	3,8	100,0
	Total	451	100,0	100,0	

87% pensent que la réussite passe par l'apprentissage de la langue française

1.3 Les priorités

Pour affiner la définition donnée à la réussite, il a été demandé aux collégiens de prioriser leurs réponses à partir de 8 propositions. Dans leurs 3 premières priorités, ils classent les propositions suivantes :

- Obtenir un diplôme 69.4%
- Avoir un emploi qui me plait 59.4%
- Avoir un emploi 45.9%
- Avoir un logement 36.4%

La proposition «Etre riche» arrive loin derrière. Elle est prioritaire que pour 14% des collégiens.

En réalisant des tableaux croisés et des tests de student, nous avons observé des relations de dépendance entre les réponses obtenues autour de la réussite et les variables de genre pour trois items : avoir un emploi qui me plait, fonder une famille, et choisir son lieu de vie.

Graphique 10 Les priorités

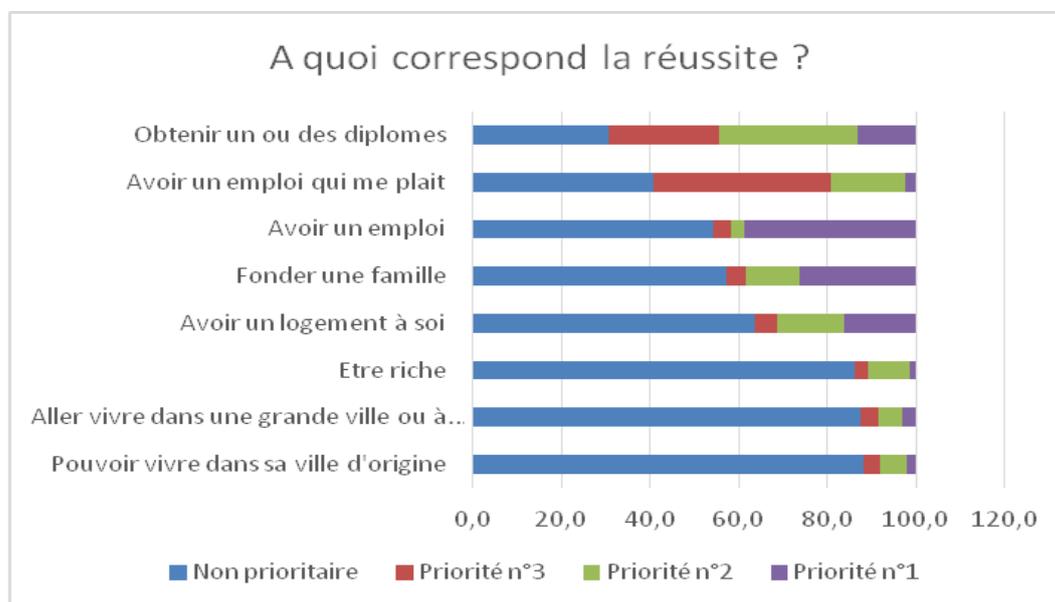


Tableau 33 Tableau croisé Emploi

			Sexe		Total
			Garçon	Fille	
Avoir un emploi qui me plaît	Non prioritaire	Effectif	97	80	177
		% compris dans Sexe	48,5%	34,5%	41,0%
		Résidu ajusté	3,0	-3,0	
	Priorité n°3	Effectif	69	104	173
		% compris dans Sexe	34,5%	44,8%	40,0%
		Résidu ajusté	-2,2	2,2	
	Priorité n°2	Effectif	29	42	71
		% compris dans Sexe	14,5%	18,1%	16,4%
		Résidu ajusté	-1,0	1,0	
	Priorité n°1	Effectif	5	6	11
		% compris dans Sexe	2,5%	2,6%	2,5%
		Résidu ajusté	-,1	,1	
Total		Effectif	200	232	432
		% compris dans Sexe	100,0%	100,0%	100,0%

Sur 177 réponses obtenues par les garçons, on en compte 97 qui disent qu'avoir un emploi qui leur plaît n'est pas une priorité. Ainsi, cela représente 48,5% de l'effectif. C'est seulement le cas pour 34,5% des filles.

Le résidu ajusté pour «non prioritaire» étant, en valeur absolue supérieur à 2, la différence fille/garçons pour cette modalité est significative.

Tableau 34 Tests de Khi-deux Emploi

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,863 ^a	3	,031
Rapport de vraisemblance	8,878	3	,031
Association linéaire par linéaire	5,317	1	,021
Nombre d'observations valides	432		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,09.

Le risque d'erreur à affirmer qu'il y a un lien significatif entre le genre et la priorité accordée à l'emploi est de 3.1%. On peut donc dire que les filles accordent significativement plus d'importance que les garçons à obtenir un emploi

Tableau 35 Tableau croisé Famille

			Sexe		Total
			Garçon	Fille	
Fonder une famille selon le genre	Non prioritaire	Effectif	97	153	250
		% compris dans Sexe	48,5%	65,9%	57,9%
		Résidu ajusté	-3,7	3,7	
	Priorité n°3	Effectif	12	5	17
		% compris dans Sexe	6,0%	2,2%	3,9%
		Résidu ajusté	2,0	-2,0	
	Priorité n°2	Effectif	27	28	55
		% compris dans Sexe	13,5%	12,1%	12,7%
		Résidu ajusté	,4	-,4	
	Priorité n°1	Effectif	64	46	110
		% compris dans Sexe	32,0%	19,8%	25,5%
		Résidu ajusté	2,9	-2,9	
Total		Effectif	200	232	432
		% compris dans Sexe	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 36 Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	16,108 ^a	3	,001
Rapport de vraisemblance	16,225	3	,001
Association linéaire par linéaire	11,632	1	,001
Nombre d'observations valides	432		

a 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 7,87.

Tableau 37 Tableau croisé Choix du lieu de vie

			Sexe		Total
			Garçon	Fille	
Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger en 2 catégories	Pas ou peu important	Effectif	189	205	394
		% compris dans Sexe	94,5%	88,4%	91,2%
		Résidu ajusté	2,2	-2,2	
	Important ou très important	Effectif	11	27	38
		% compris dans Sexe	5,5%	11,6%	8,8%
		Résidu ajusté	-2,2	2,2	
Total		Effectif	200	232	432
		% compris dans Sexe	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 38 Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,044 ^a	1	,025		
Correction pour la continuité	4,308	1	,038		
Rapport de vraisemblance	5,229	1	,022		
Test exact de Fisher				,027	,018
Association linéaire par linéaire	5,032	1	,025		
Nombre d'observations valides	432				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,59.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

Les scores sont significatifs pour fonder une famille (p-value<0,0001), vivre à l'étranger (p-value <0,05) et avoir un emploi qui me plaît (p-value <0,05).

Les garçons attachent plus d'importance à «fonder une famille» que les filles. C'est l'inverse pour le fait d'aller vivre à l'étranger qui intéresse plus les filles ou le fait d'avoir un emploi qui leur plaît.

1.31 Avoir un ou des diplômes

La détention d'un diplôme est si valorisée dans notre société, qu'il figure parmi les trois priorités des collégiens. En effet, celui-ci atteste par écrit d'un niveau de qualification et de prestige. En effet, le diplôme sanctionne les cursus et donnent une visibilité aux filières dans l'offre de formation. Ceux sont des titres reconnus qui sont investis de jugements de valeurs, d'aspirations sociales et de considérations symboliques sur l'accès à des positions socio-professionnelles. Il est aussi investi d'un espoir de prévention contre le chômage et de la possibilité de gagner sa place.

Le collège est le premier palier dans lequel, les élèves doivent choisir une orientation, même si le choix semble parfois s'imposer avec l'évidence de l'origine, du niveau scolaire et/ou de l'offre institutionnelle. Compte tenu de la géographie, le territoire peut se poser en contrainte qui freine la mobilité des jeunes, en lien avec les possibilités financières des familles : «Les jeunes résidant en commune rurale [...] sont plus nombreux à évoquer des difficultés à trouver près de chez eux un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section qu'ils avaient choisie³⁰⁹»

Toutefois, dans leurs vœux d'orientation, les collégiens se sont exprimés sur des diplômes ou des métiers, faisant référence à des niveaux de qualification et prestige fort variés.

³⁰⁹ Symposium 213 Éducation et Formation (AREF) Universités de Montpellier, Juin 2013. La problématique «éducation, territoire et territorialité» dans tous ses états. Les parcours scolaires des jeunes ruraux Yvette Grelet, Céline Vivent, Patrice Caro, Élodie Goulet, UMR ESO

1.32 Avoir un emploi

Les attentes vis-à-vis de l'école ne se résument alors pas seulement à l'acquisition de savoirs et de connaissances mais s'étendent à la préparation à la vie professionnelle. L'emploi occupe une place importante dans la conception de la réussite. Dans cette volonté d'afficher son importance, les collégiens désignent ainsi leur volonté d'intégrer le monde professionnel. Le travail permet d'obtenir une source de revenus et subvenir aux besoins fondamentaux (se nourrir, se loger etc.) et secondaires. On constate que si l'emploi est important, la possibilité de pouvoir le choisir arrive en bonne position puisque les individus recherchent aussi à être satisfaits dans leur métier et environnement professionnel...Les filles ont été légèrement plus nombreuses à mentionner d'abord le fait d'avoir un emploi qui leur plaît, à pouvoir le choisir et à s'y épanouir.

Ces élèves sont intégrés dans une société dominée par des impératifs économiques, qui passe par la valorisation des diplômes et la recherche d'une bonne position sociale. Cette conception est qualifiée d'utilitariste et porte une forte connotation péjorative. Des études sociologiques menées par Jean-Yves Rochex auprès des élèves des milieux populaires, par François Dubet auprès des nouveaux lycéens mettent en avant le rapport utilitariste aux savoirs. Selon Agnès Van Zaten ce rapport n'est pas l'apanage des seules familles de classes populaires, puisqu'il se retrouve chez les familles des classes moyennes supérieures, professions libérales ou cadre dans le privé. Pour citer Christian Laval ³¹⁰ «l'utilitarisme qui domine l'idéologie des sociétés modernes est de fait un trait qui tend à investir l'école elle-même» «L'employabilité est le principe et l'objectif de la normalisation de l'école, de son organisation et de sa pédagogie. L'école devient peu à peu un système hiérarchisé d'entreprises productrices de «capital humain» au service de l'«économie de la connaissance». Elle cherche moins à transmettre une culture et des savoirs qui valent pour eux-mêmes qu'elle ne tente de fabriquer des individus aptes à s'incorporer dans la machine économique». Les conduites des élèves qualifiées d'utilitaristes renvoient à l'école moderne caractérisée par le rapport massivement instrumental au savoir.

De plus en plus, le vocabulaire de l'entreprise (compétences, projets, évaluations.....) entre dans les contenus de l'école qui se retrouve dans un rapport

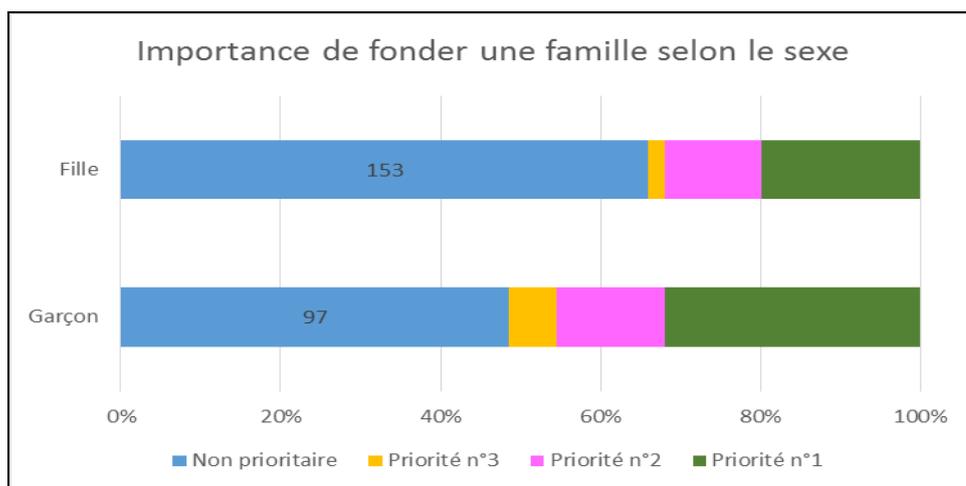
³¹⁰ Laval C (2011) La nouvelle école capitaliste Sciences Humaines, La découverte 276p

ambivalent avec les savoirs. Les attentes portées sur l'école, in fine, sont de préparer à un métier. Dans l'Hexagone ce rapport utilitariste est décrié. En Guyane, il est assumé, compte tenu des impératifs de la société. Elle ne peut agir sur le contenu des savoirs, le parti implicitement pris est d'utiliser l'école comme moyen d'une réussite sociale et professionnelle. C'est une société jeune, en pleine construction, qui a un rapport distancié aux savoirs, dont le leitmotiv est de qualifier le plus possible sa population. Ce discours est largement véhiculé aussi bien par les politiques, les familles et l'institution scolaire elle-même.

1.33 Fonder une famille

Les garçons attachent plus d'importance à «fonder une famille» que les filles (test de student significatif avec $p\text{-value} < 0,0001$). Ils sont plus de la moitié à considérer que c'est important là où seule un tiers des filles juge cela important.

Graphique 11 Fonder une famille selon le sexe



Les contraintes exercées sur les filles notamment dans les responsabilités domestiques qui leur sont attribuées (tâches ménagères, s'occuper des frères et sœurs) peut expliquer que ces dernières envisagent de donner une plus grande importance au travail par rapport à la famille. Le travail symbolise une forme de liberté et d'autonomie financière.

1.34 Avoir un logement

L'évolution de la société bushinengue entraîne des changements dans le mode d'habitat : auparavant, les familles élargies habitaient sur des propriétés familiales, toutes les générations au même endroit et il n'y avait pas d'exigence d'espace personnel. L'incidence de la famille élargie engendre des cohabitations qui sont souvent de type contigu (regroupement de plusieurs familles dans une même concession) ou regroupé dans un même quartier. Aujourd'hui, la demande de logement personnel correspond plus aux besoins des jeunes afin d'avoir plus d'intimité et échapper aux contraintes du contrôle social.

Le travail, la famille et le logement constituent des valeurs phares. Elles supplantent le fait de gagner beaucoup d'argent. Ils trouvent refuge dans des valeurs sûres qui leur assurent une stabilité. Malgré les appels de la société de consommation, être riche, n'est pas une priorité pour les collégiens. 86% estiment que ce n'est pas une priorité. «Qu'est-ce qu'«être riche» en Guyane ?». Un chercheur spécialiste des Kalina explique que «ceux-ci ne cherchaient pas nécessairement à être «riches» (dans notre acception occidentale) car ils devraient alors partager avec l'ensemble du village. Dans cette société traditionnelle, la réussite passe surtout par le chamanisme, par le fait de constituer un gros village, qu'il n'y ait pas de conflits, d'organiser de grandes fêtes de deuil, de mobiliser un vaste réseau social ou professionnel pour, par exemple, construire des abattis³¹¹».

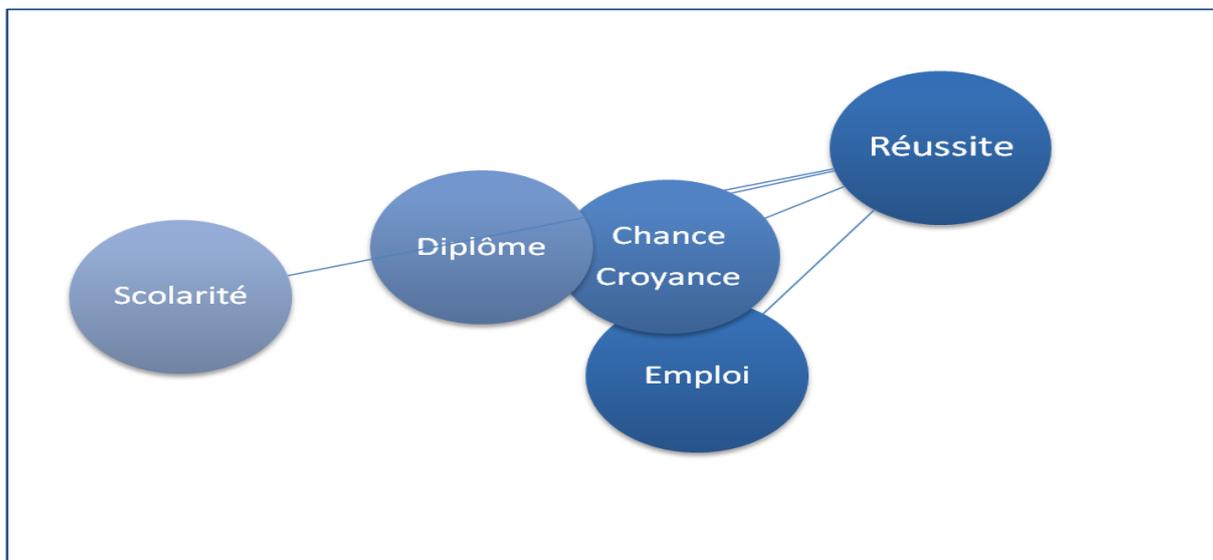
1.4 Les moyens exprimés

1.41 La chance

L'emploi constitue le gage de réussite qui dépend de la scolarité dans laquelle se fera l'apprentissage de la langue française et l'obtention de diplôme ponctué de chance et d'opportunités. Le processus d'accession à la réussite peut s'envisager par le schéma suivant :

³¹¹ Activités, habitat et ressources : les conditions de vie des 15-25 ans en Guyane. Centre ressources politique de la ville de Guyane – juillet 2014, p22

Illustration 11 La chance



La société a fortement valorisé et véhiculé le principe de méritocratie. Selon ce principe, la société, certes inégalitaire, s'engage à donner les mêmes chances à chaque individu. Elle fixe à chacun les mêmes possibilités de s'élever, chacun recevant ce qui lui est dû, selon ses mérites. Aucune place n'est laissée à la chance.

Les collégiens y font référence comme un paramètre déterminant dans un processus de réussite :

«Pour réussir, faut avoir la chance aussi»

«Y'a des gens qui ont beaucoup de chances, ils réussissent tout»

«Au cours d'histoire, je ne connaissais pas ma leçon, j'ai fait ma chance pour pas qu'on m'interroge»

Relance : « Comment tu fais ta chance ? »

«Ah.....tu mets ta main.....c'est un truc.... mais c'est un secret.... »

La chance recouvre de multiples acceptions. Il peut s'agir de hasard, de sort, et d'opportunités. Cette notion exprime la réalisation d'un événement en dehors de tout contrôle qu'une personne peut exercer sur celui-ci. En effet, la chance est rappelée dans le développement de carrière de certaines personnes qui ont réussi.

Elle repose sur des croyances, des pratiques et forme un ensemble de connaissances organisées, utilisées par l'individu dans la perception, la compréhension et la mémorisation de son environnement. Il existe aussi toute une

panoplie de croyances spirituelles ou surnaturelles pour se protéger des mauvaises influences et des attaques d'autrui. Les parents utilisent divers procédés (bains de feuilles, «bouilles», prières...), que parfois les enfants portent sur eux.

Une mère raconte le cas d'abord de sa fille, puis de son fils qui subitement, arrêtent de travailler à l'école, d'y trouver un intérêt. Après réflexion, elle situe l'élément déclencheur au prêt d'un stylo. Face à cet événement, la recherche d'explication est indispensable pour rassurer. En cas de situation qui surprend, l'absence d'explication intrigue. Ainsi, pour expliquer l'évènement l'individu identifie les causes plausibles qui ont contribué à sa survenue. Le sort peut être convoqué comme cause probable du malheur. Il va se rassurer en recourant à certaines pratiques mystico-magiques qui devront conjurer ce sort et le protéger. Les travaux de Fabrice Clément³¹² mettent en exergue la fonction d'une croyance pour orienter les actions et les pensées des personnes.

Ainsi les croyances fatalistes sont présentées comme étant un des déterminants des explications causales qu'on peut retrouver dans toutes les cultures. Les travaux de Dongo Rémi Kouabenan³¹³, Miles Hewstone³¹⁴, Michael W. Morris et Kaiping Peng³¹⁵ montrent comment les événements négatifs, les catastrophes, même naturels, sont expliqués par des causes invisibles sous des formes variées aussi bien dans les sociétés traditionnelles africaines que dans les sociétés occidentales modernes. Sa maîtrise peut l'être à travers des pratiques mystiques. Les recherches ont apporté des connaissances pour éclairer les processus de la réussite, mais elles n'annulent pas l'incertitude qui entoure le risque d'échec. L'expression de la croyance fataliste passe par la malchance qui en est la cause principale.

Le manque de chance a été évoqué pour expliquer les mauvaises notes ou mauvaises classes. La crainte du mauvais sort, jeté par jalousie ou envie, peut freiner les velléités de réussite selon certains. Des cas de déchéance, «fuite de la commune» ou de décès de certains individus ou le décrochage scolaire sont

³¹² Clément, F. (1999). La sociologie cognitive : une bien étrange croyance. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 57, 89-104.

³¹³ Kouabenan, D.R. (2003). Management de la sécurité: rôle des croyances et des perceptions. In C. Lévy-Léboyer, M. Huteau, C. Louche & J.P. Rolland, *La psychologie du travail* (pp. 453-474). Paris : Les Éditions d'Organisation.

³¹⁴ Hewstone, M. (1993). Représentations sociales et causalité. In D. Jodelet (1993), *Les Représentations Sociales* (pp. 253-274). Paris : Presses Universitaires de France.

³¹⁵ Morris, M.W., & Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.

évoqués pour appuyer les récits. Cette peur agit comme une menace constante et obsédante.

On retrouve dans la tradition culturelle que la survenue de malheurs est interprétée comme étant une manifestation de la colère des ancêtres. Une telle conception de la causalité des malheurs favorise des rituels comme le moyen susceptible de restaurer l'ordre. Ainsi, les personnes issues de cette tradition culturelle et qui adhèrent à ces croyances, se fient-elles à des pratiques ritualisées pour se protéger.

Il existe plusieurs travaux qui rapportent les explications causales différentielles en fonction de l'appartenance ethnique. Les travaux d'Ara Norenzayan³¹⁶ et Albert Lee montrent par exemple que les Canadiens d'origine asiatique attribuent des événements au sort plus que ne le font les canadiens d'origine européenne. Cependant, concevoir la culture sur la seule base de l'appartenance à un groupe culturel semble réducteur à partir du moment où les individus d'un même groupe n'ont pas toujours le même degré d'adhésion aux croyances culturelles et aux pratiques qui les sous-tendent.

Les croyances au contrôle divin. La croyance religieuse porte sur le contrôle que Dieu exerce sur les comportements et engage les personnes dans des comportements de protection. «Différents travaux montrent les effets bénéfiques des croyances religieuses dans le domaine de la santé. Ces croyances permettent aux individus de gérer le stress dû à des affections diverses qu'ils peuvent vivre au quotidien». Toutefois, on ne trouve pas de travaux ayant abordé ce facteur dans le domaine de la réussite.

1.42 Les attentes et soutiens possibles

Les collégiens attendent des conseils, une aide financière et une écoute pour mener leurs projets. Il y a certainement une réflexion à mener sur la mise à disposition d'instances pour apporter des conseils sur l'orientation, les débouchés et les opportunités en termes d'emploi et de formation.

³¹⁶ Norenzayan, A., & Lee, A. (2010). It was meant to happen: Explaining cultural variations in fate attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (5), 702-720, cité in thèse Croyances et comportements de sécurité des usagers et agents du trafic routier : une étude des perceptions et de l'explication naïve des accidents de la route au Cameroun Robert Nguetsa Université de Grenoble Spécialité : Psychologie Sociale et Expérimentale 2012

Des conseils	77%
Une aide financière	39%
De l'écoute	41%

77% des collégiens attendent recevoir des conseils à l'école.

Les élèves comptent d'abord sur eux-mêmes pour réussir, puis sur la famille et enfin sur l'équipe éducative.

Moi-même	52%
Mes parents, ma famille	47%
L'école, l'équipe éducative	38%

52% des collégiens déclarent compter sur eux-mêmes. Ils expriment une faible confiance dans les élus politiques. Seulement 3% y auront recours soit par méconnaissance, soit suite à des attentes déçues. Compte tenu de la faiblesse du tissu associatif, celui-ci ne peut constituer un recours.

Mes amis	12%
Les élus	3%
Les associations	3%

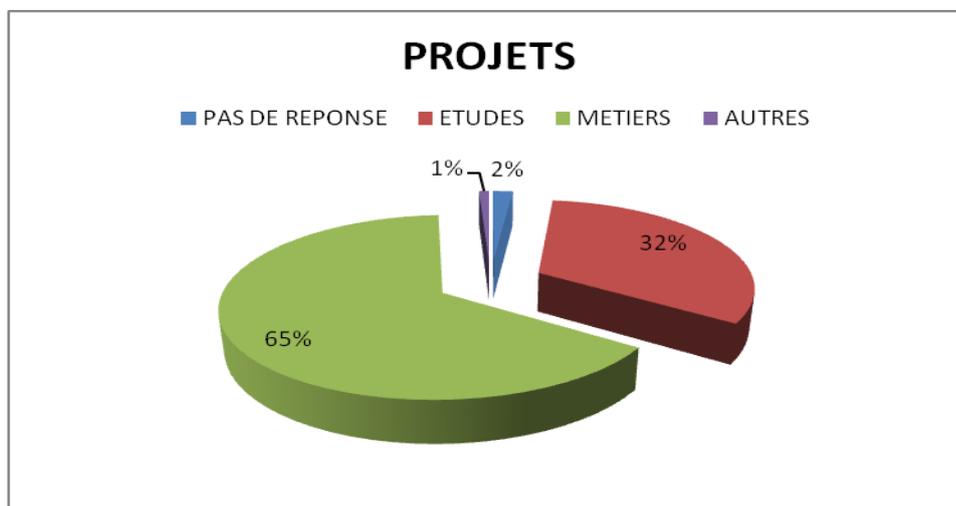
2 Les ambitions et projets d'avenir

Au début, l'école visait essentiellement la formation citoyenne. Le contexte politique et idéologique a changé et transporte des bouleversements qui se répercutent sur les missions et les populations de l'école. Dans cet univers, en constante mutation, les élèves se positionnent sur le marché du travail qui devient une finalité.

Globalement, les élèves ont construit un projet. Ils accordent une importance à avoir des projets. La réussite est une cible à atteindre dans une perspective fonctionnelle et utilitaire des études. Ils ont intériorisé la quête de réussir, véhiculée par les adultes qui passe par l'école.

La majorité s'est exprimée soit par un métier (65%), soit pour une poursuite d'études (32%). Une petite minorité (2%) n'a pas donné de réponse et une autre (1%) a exprimé des choix quelque peu inattendus.

Graphique 12 Les projets d'avenir



2.1 Un métier

L'intention d'avenir est évoquée en termes d'intention d'études ou de métiers. Les élèves mentionnent les métiers classiques présents dans leur environnement immédiat : gendarme, facteur, professeur..... Leur choix est très diversifié et se répartit entre des métiers avec un bas niveau de qualification et d'autres très fortement diplômés et prestigieux (avocat, médecin, sage-femme). Certains vont exprimer leur choix plutôt par un secteur d'activité : restauration, métiers de la mode, sécurité, informatique, mairie, ou un certain public : les enfants....

La question des diplômes est largement mentionnée par les élèves de 3ème (74%) qui doivent faire des choix d'orientation en fin d'année. Leur préoccupation s'exprime plus en termes de poursuite d'études qu'en termes de métiers comparativement aux autres classes.

Une petite minorité (1%) a exprimé l'envie d'occuper un poste politique sur des fonctions électives importantes : Président ou député. Une autre sur un métier assez rare comme thanatopracteur.

Les métiers fortement médiatisés ont été évoqués notamment ceux du domaine artistiques (9% : musiciens, artistes, chanteurs, danseurs) et sportifs (6%

essentiellement footballeurs). Le sport crée du rêve. Il est largement popularisé et a créé des stars adulés pour leurs exploits sur le terrain mais aussi pour leur salaire ou le montant de leurs transferts.

2.2 La poursuite d'études

Les élèves ont exprimé la volonté d'aller au lycée, de poursuivre des études ou ont mentionné directement un diplôme : CAP petite enfance, le Bac général ou des Baccalauréats professionnels.

Des élèves choisissent les filières professionnelles alors que le discours ambiant pose cette orientation plutôt comme une voie de garage, une route vers l'exclusion. L'un des enjeux de l'école consistent à les préparer à la vie professionnelle. Dans cette optique, Aziz Jellab parle de «rapport pratique aux savoirs» pour caractériser une logique du « savoir-outil » des apprentissages professionnalisés («concrets»). La filière professionnelle est plébiscitée car elle correspond à des études courtes et une insertion rapide.

La poursuite d'études est recherchée comme protection contre le chômage. Se former, être de plus en plus diplômé restent les meilleures solutions qu'ils ont intégrés. Cette idée est véhiculé par la famille, les politiques et relayées par les médias pour échapper au chômage. Ainsi dans ce contexte économique peu favorable, il faut être le plus qualifié et le plus diplômé possible pour assurer son insertion professionnelle. Les études servent alors d'instrument en vue de l'insertion professionnelle, d'une réussite sociale. Chez les collégiens interrogés, la fonction diplômante de l'école occupe une place primordiale.

En France, malgré tout, ce qui compte c'est le niveau d'études et ce, tout au long de sa vie. Les économistes évoquent une certaine «*tyrannie du diplôme initial*» qui justifie son lot de privilèges à celui qui le possède. Bien que le diplôme ne soit plus une garantie absolue, il reste indispensable pour se prémunir du chômage. Les chiffres sont parlants car en période de crise, le taux de chômage des non-diplômés explose. Selon Marie Duru-Bellat³¹⁷: «aujourd'hui, encore plus hier – parce que

³¹⁷ À quoi servent les diplômes aujourd'hui ? entretien croisé avec : Marie Duru-Bellat, Professeur de Sociologie à Sciences-Po Paris et Tristan Poullaouec, maître de conférences en sociologie à l'université de Nantes, membre du

l'emploi est encore plus rare –, être diplômé est un atout : ce sont les non-diplômés qui «encaissent» le plus les effets de la crise». En 2009, le taux de chômage des jeunes non diplômés ou titulaires au mieux du brevet des collèges a atteint le sinistre record de 49,2% entre un et quatre ans après leur sortie du système éducatif, un taux cinq fois supérieur à celui des diplômés du supérieur (9,6%, comme au début des années 2000). La formation est un bagage indispensable pour cette nouvelle génération qui sera amenée à changer plusieurs fois de métier dans une vie.

2.3 Des projets inattendus

Des élèves de 6ème ont noté le projet certainement parental de partir aux Etats-Unis ou en France métropolitaine.

Une minorité (1%) a énoncé des choix atypiques en évoquant le statut de clochard ou «cafiste». Le cafiste étant une personne qui reçoit les prestations sociales payées par la CAF. Il constitue une infime minorité évoquant un avenir peu reluisant. Leurs affirmations semblent davantage relever de la provocation que de choix réfléchis

Les élèves qui n'ont pas répondu représentent seulement 15% parce qu'ils ne savent quelle filière choisir. Ils ont des idées mais n'ont pas encore fait de choix définitifs.

3 Des profils face à la réussite

L'analyse des résultats relatifs aux ambitions et projets professionnels des élèves, fait émerger 3 types de profils dont la partition se fonde sur l'existence de caractéristiques communes.

Les élèves déterminés

Ils ont une idée assez précise de ce qu'ils veulent faire. Elle est exprimée soit par rapport à un métier, un positionnement, ou des études à poursuivre. Les

informations qu'ils donnent, montrent qu'ils se sont renseignés. Ce qui intervient dans l'ordre d'énonciation de leur choix est le salaire, la reconnaissance (sportif international, chanteur, scientifique), le prestige social (avocat, médecin....), les activités du métier et le niveau de formation (courtes ou longues études). Ils sont prêts à partir sur le littoral voir quitter le département.

Dans cette catégorie se retrouve aussi ceux qui veulent faire du «business», «des activités qui rapportent». Ils misent sur la chance, leur talent et leur savoir-être : la «débrouillardise», «savoir parler», «se lancer».

Les élèves frileux

Ces élèves font preuve de prudence et méfiance à l'idée de quitter le cocon familial. Les histoires rapportées d'expérience ratées, de jeunes revenus désabusés, sans diplôme, ou ayant connu des ennuis judiciaires pèsent sur leur décision. A cela s'ajoute, le risque de s'attirer la jalousie des autres. Les déboires font l'objet de diverses interprétations. Parmi celles-ci, certaines convoquent l'invisible (les esprits, les obia) à travers des croyances magico-religieuses qui distillent des craintes.

Les élèves indéterminés

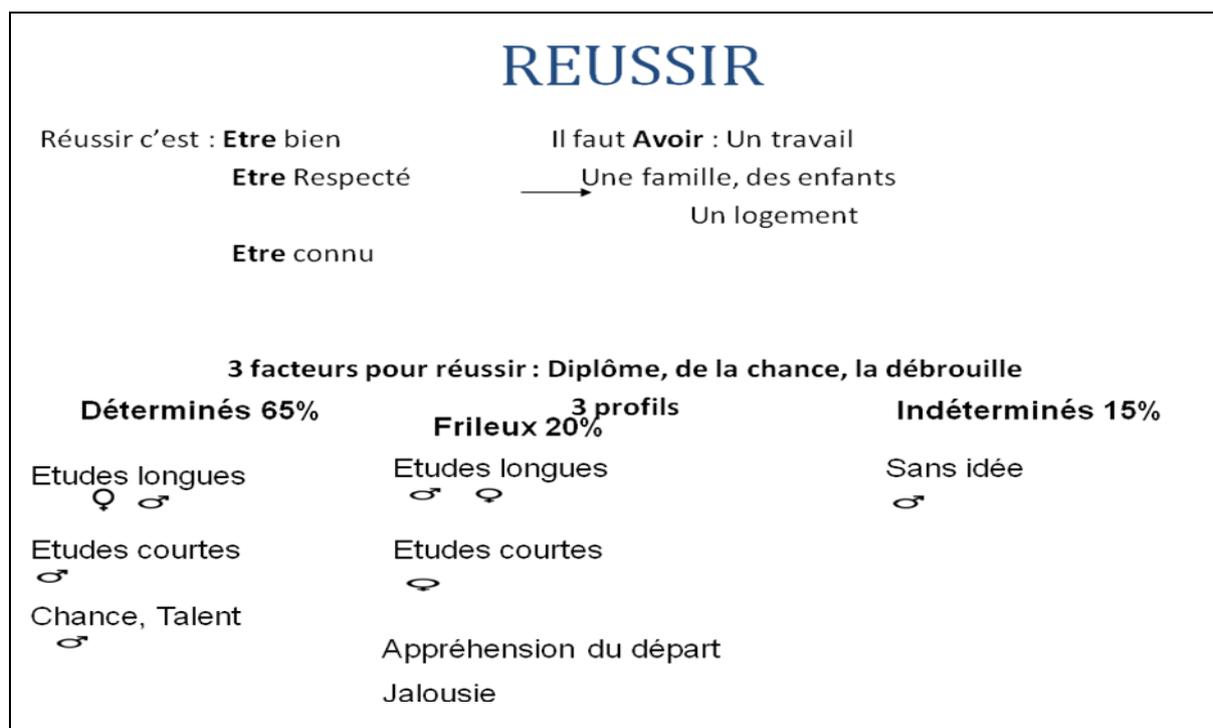
Ils n'ont pas déterminés de choix et sont perdus dans la nébuleuse des études et des filières. On retrouve des collégiens qui ont des idées qui s'entrechoquent sans savoir définir leur priorité et se fixer sur un choix.

«J'ai plein d'idées, journaliste, ils sont venus au collège,ça me plait aussi,mais, j'aime aussi le métier de policier. Quand j'étais petit, je voulais être mécanicien, les voitures c'est bien aussi.....»

Dans cette catégorie, se retrouve une minorité de jeunes, qui n'a aucune idée. L'avenir les laisse perplexe, sans voix (e).

«Je ne sais pas quoi faire, je réfléchis mais rien, rien ne sort....»

Illustration 13 Les déterminants de la réussite et les profils



4 Etre moderne et attaché à son identité

La majorité des collégiens manifestent des signes d'ouverture vers la société occidentale. En effet cette ouverture est visible à leur façon de s'habiller ou leurs accessoires. Leurs modèles, correspondent aux vedettes artistiques ou sportives occidentales.

Une minorité possède un ordinateur dans leurs foyers, mais sont dans l'ensemble, très alertes sur les nouvelles technologies et savent les utiliser par le biais du CDI, souvent dans une optique ludique.

4.1 L'ancrage dans la commune

L'ancrage passe par l'enracinement et l'appartenance à un espace. Le lieu d'ancrage est «le lieu générateur à partir duquel s'organise un territoire [et s'inscrit] ... dans un réseau de liens et de lieux formant une aire de pratiques³¹⁸». Il structure l'espace de vie des individus. Dans ce lieu se mêlent les dimensions culturelles, cognitives, sociales et affectives de la vie des personnes.

³¹⁸ FEILDEL B., Espaces et projets à l'épreuve des affects. Thèse : Aménagement de l'espace, urbanisme. Université de Tours, 2010

L'ancrage s'inscrit aussi dans la durabilité et la stabilité car il marque la permanence dans la vie des individus. Les élèves vivent dans une commune qui présente la particularité de porter le nom de son fondateur et sont scolarisés dans le collège qui porte le nom de sa mère. Ils sont entourés de symboles qui rappellent sa mémoire (buste, bibliothèque).

Toutefois, les collégiens déclarent avoir une connaissance sommaire de l'histoire de la commune et de la communauté bushinengue, d'autant que ces thèmes ne font pas partie du programme scolaire. 38% sont dans l'incertitude pour s'adresser aux ressources locales pour trouver les informations, quand 45% savent où et à qui s'adresser contre 15% qui avouent ne pas savoir.

4.2 L'Autorité dans la commune

Dans la commune, cohabitent Autorité traditionnelle et Autorité de l'Etat moderne. Leur nomination est différente, quand la première, est habituellement désignée par succession, la seconde l'est par élection ou nomination par des élus officiels.

Pour les Autorités traditionnelles, leur légitimité, se fonde sur l'histoire et la culture associées à des références sacrées.

Graphique 13 Les figures importantes

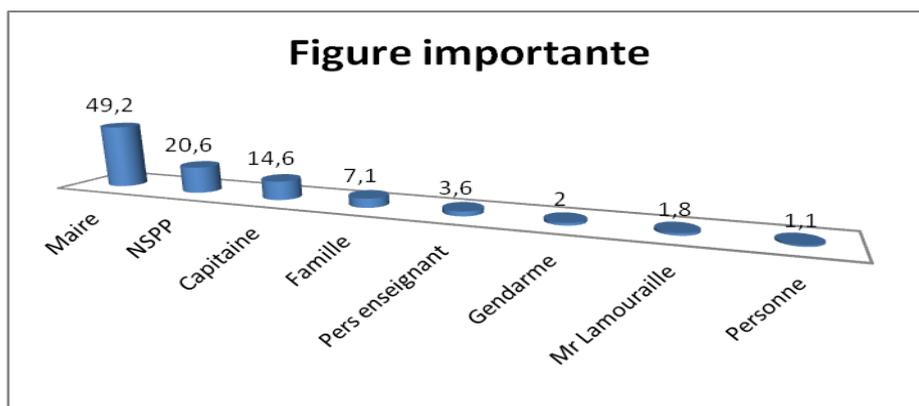


Tableau 38 Les figures

Catégories citées	%
Personnalités	
Maire	49,2
Capitaine	14.6
Mr Lamouraille	1.8
Autres	
Ne se prononce pas	20.6
Famille	7.1
Personnel enseignant	3.6
Gendarme	2
Personne	1.1

Au fil des années, avec les réformes, les alternances politiques, les configurations de gouvernances évoluent. La communalisation se superpose aux autorités coutumières, sur le même espace territorial. L'autorité supérieure est désormais représentée par un maire élu, disposant d'une légitimité par les urnes et appuyé par un conseil municipal délibératif. On assiste à une mise à l'écart en douceur des chefs coutumiers du paysage politique local. Les élèves (49.2%) indiquent que c'est le Maire qui représente l'autorité la plus importante pour eux, le capitaine arrivant en 3^{ème} position.

Le taux de non-réponse reste toutefois élevé entre les élèves qui n'ont rien répondu et ceux qui ont écrit «personne» à cette question. Dans les figures importantes, 7.3% des jeunes ont indiqué la famille, dont 1.8% ont mentionné «la mère».

Les élèves citent aussi des adultes non-apparentés. Il s'agit le plus souvent d'éducateurs sportifs, de parents, d'amis, de voisins, de dirigeants de mouvements de jeunesse ou de membre du clergé³¹⁹. Dans notre étude, 1.8% des jeunes ont désigné Mr Lamouraille artiste, personnalité locale de la vie politique, culturelle, artistique et sociale.

³¹⁹ Scales et Gibbons (1996) cite in L'univers social des adolescents M. Claes (2003) Presses de l'Université de Montréal

Les études mentionnent que les professeurs sont rarement cités, ce que notre analyse. Sous l’item «personnel enseignant» il a été regroupé ceux que les jeunes ont désignés comme enseignant et spécifié comme «principal», dans les mêmes proportions (1.8%).

Tableau 40 Histoire des Bushinenge de Guyane

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	Oui	65	14,4	14,7	14,7
	Pas vraiment	305	67,6	69,2	83,9
	Non	71	15,7	16,1	100,0
	Total	441	97,8	100,0	
Manquante	Système manquant	10	2,2		
Total		451	100,0		

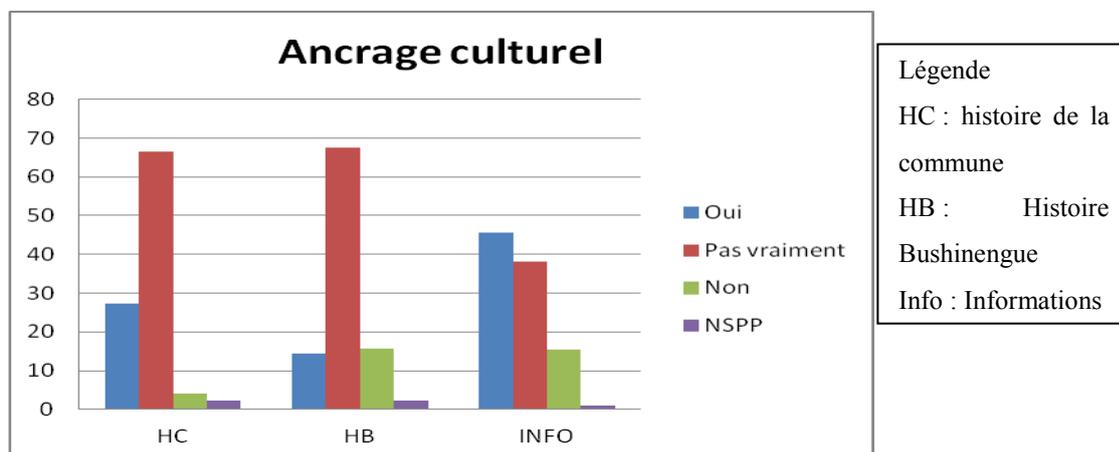
Tableau 41 Histoire de la commune

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	Oui	123	27,3	27,9	27,9
	Pas vraiment	300	66,5	68,0	95,9
	Non	18	4,0	4,1	100,0
	Total	441	97,8	100,0	
Manquante	Système manquant	10	2,2		
Total		451	100,0		

Tableau 42 Trouver les informations sur la commune

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide	Oui	205	45,5	45,9	45,9
	Pas vraiment	172	38,1	38,5	84,3
	Non	70	15,5	15,7	100,0
	Total	447	99,1	100,0	
Manquante	Système manquant	4	,9		
Total		451	100,0		

Graphique 13 Un ancrage culturel



Les élèves répondent qu'ils ont une connaissance assez partielle de leur culture et de l'histoire des Bushinengue. Le taux de réponse «pas vraiment» est important. Cette histoire est peu enseignée à l'école et peu de manuel existe sur cette question. L'histoire reste transmise par voie orale. Par contre ils ont identifié les personnes ou les lieux ressource pour obtenir des informations.

5 La place des enseignants

5.1 L'absentéisme des professeurs

L'absentéisme au travail est un problème récurrent quelque soit l'entreprise. Elle est souvent à l'origine d'une désorganisation et implique un remplacement.

L'éducation nationale n'y échappe et elle est régulièrement dénoncée par les associations de parents d'élèves. Un professeur qui manque c'est autant de classes, d'élèves qui seront affectés et de parents d'élèves mécontents.

Tableau 43 Proposition Enseignants

Propositions	Avis favorable %
Les professeurs sont toujours absents	52

Plus de la moitié des élèves, 52%, mentionnent l'absentéisme des professeurs. Dans ce constat qui peut être réel ou supposé, il arrive que juste avant ou après les vacances scolaires que certains professeurs manquent à l'appel. Sur les périodes de vacances scolaires, certains d'entre eux sont amenés à quitter le territoire et ne trouvent pas de places aux dates de reprise ou encore les tarifs proposés par les compagnies aériennes sont exorbitants à ces dates. Les situations familiales des professeurs sont très variées. Certains ont accepté un poste à Apatou, mais le reste de leur famille n'a pu les rejoindre. A ces absences s'ajoutent des absences du quotidien : maladie, enfant malade....ou situations plus complexes : pathologies invalidantes, burn-out, dépression, suicides....

5.2 Les relations avec les enseignants

Le rapport à l'école et au savoir passe inévitablement par le rapport à l'enseignant. Il n'y a pas une catégorie où les sujets n'associent pas le savoir et son appropriation à ceux qui en sont les médiateurs : les enseignant(e)s. L'histoire scolaire des sujets est marquée par des rapports avec des enseignant(e)s qu'ils ont aimés ou qu'ils n'ont pas aimés pour des raisons spécifiques.

Ils posent eux-mêmes leurs critères pour être qualifier un bon enseignant(e): pour être un bon enseignant(e):

"Un prof, il arrive que certain(e)s enseignant(e)s ont des capacités intellectuelles mais ne disposent pas de méthodes pour transmettre leur savoir».

«Quand un prof dans le cours et en même temps donne des blagues, des encouragements aux élèves ça nous aide.....».

Un bon cours c'est intéressant, tu ne fais pas beaucoup d'efforts pour bien comprendre et puis.....un coursquand le profdans le cours, il te donne des conseils il t'explique des choses même si ce n'est pas dans le programme. Il explique les choses de la vie, il prend des exemples.....voilà quoi.....».

«Un bon cours c'est quand tu es en cours ou quand tusors du cours, tu as appris ou compris quelque chose»

«Je n'aime pas ce professeur, il est trop méchant»

Pourquoi, tu dis qu'il est méchant ?

Il aime bien crier....., il te regarde mal,.....après t'as plus envie»

«Avec Madame X.....attention, elle est dure, ah.....mais tu apprends bien.....ses cours sont biens.....c'est intéressant.....mais là personne ne bouge..... c'est la discipline, j'aime bien maispas tous les cours comme ça quand même (rires)».

«Avec Monsieur F on fait ce qu'on veut, on rigolait bien.....après on fait rien. En 6^{ème} c'était comme ça, mais quand je suis arrivée en 5^{ème}, fallait reprendre tout.....là, personne ne rigolait plus.....»

Les relations avec les professeurs sont évoquées pour expliquer les mauvaises notes, la mauvaise ambiance dans la classe. Les professeurs qui ne tiennent pas la classe sont qualifiés de professeurs «trop gentils», car les élèves bavardent, s'amusent, rendent le cours impossible. Les élèves apprécient la «discipline, les cours intéressants, les professeurs qui expliquent, qui parlent pas trop fort et qui donnent de bonnes notes». En fait, pour capter leur attention, les professeurs doivent trouver un subtil équilibre entre cours intéressant et de la discipline dans un climat serein.

Dans leur expérience scolaire la dimension affective scelle le rapport aux enseignants.

Ces collégiens gardent confiance en l'école. La réussite, l'ouverture au monde passe par la courroie scolaire, pour lesquels l'obtention d'un diplôme est en ligne de mire.

SYNTHESE

Les élèves ont exprimé leur connaissance des missions officielles et une perception positive de l'école. Si l'école intervient dans de nombreux apprentissages, une place reste dévolue aux familles. De leur choix, la priorité est donnée à l'Instruction, la Socialisation, la Formation et l'Education. Il en découle que les savoirs les plus importants sont nettement l'acquisition du français et des mathématiques. L'un des enjeux de l'école devient alors l'acquisition de compétences liées à des objets concrets de savoir et de savoirs sociaux (confiance en soi, sens des responsabilités et respect). Ces derniers sont des demandes implicites des élèves qui permettent de retrouver l'estime de soi et nouer avec la réussite scolaire.

La mobilisation scolaire reste difficile, compte tenu du temps de transport, de la fatigue qui en découle, des conditions d'hébergement de certaines familles et du manque de ressource locale pour une aide au devoir. La débrouille reste le levier que les élèves utilisent pour faire face aux situations rencontrées. Toutefois, la mobilisation des parents ou autres adultes référents passe par l'intérêt porté à la scolarisation et la transmission d'ambitions sociales et professionnelles.

En effet, les collégiens reconnaissent l'utilité de l'école par laquelle passe l'apprentissage de la langue française, les diplômes et la réussite. Les élèves au sein de celle-ci élaborent des projets qui s'expriment par un métier ou une poursuite d'études. On peut observer des différences entre les filles et les garçons. Ces derniers attachent plus d'importance à fonder une famille que les filles. C'est l'inverse pour le fait d'aller vivre à l'étranger ou le fait de choisir son emploi plait qui intéresse plus les filles. Si pour les garçons, elle passe par une reconnaissance sociale, chez les filles elle est surtout liée à une recherche d'autonomie et d'indépendance. La notion de réussite reste toutefois liée à des facteurs de chance et aux croyances magico-religieuses

Les attentes des ces jeunes portent sur un accompagnement de proximité pour des conseils, aides financières et écoute, résultant de la faiblesse du tissu associatif et des instances dévolues aux jeunes (missions locales, centre d'information jeunesse...).

De cette recherche va émerger 3 types de profils (Déterminés, Frileux, Indéterminés) résultant de leur capacité à élaborer des projets de vie. Par leur attitude, les collégiens manifestent des signes d'ouverture vers la société occidentale, visible à leur façon de s'habiller ou leurs accessoires et appétence aux nouvelles technologies comme beaucoup d'autres jeunes.

CONCLUSION

La question de la scolarisation en Guyane a déjà fait l'objet de plusieurs études. Les résultats scolaires restent associés à des logiques causalistes pour expliquer les difficultés des situations rencontrées. Sont alors évoquées, les raisons linguistiques, les conditions économiques ou sociales. Ainsi, elles véhiculent une conception déterministe selon lequel le système agit de façon unidirectionnelle sur le destin des individus. L'échec scolaire en Guyane est irrémédiable, la bataille est perdue d'avance !

En inscrivant la recherche dans un paradigme compréhensif, notre objectif se devait d'analyser la situation scolaire d'ensemble, dans toute sa complexité, à partir de l'interprétation subjective que des acteurs sociaux attachent à leurs conduites.

Les questions sur la scolarité, restent marquées par la sociologie avec la théorie de la reproduction sociale de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Sur le plan des apports théoriques, nous avons repris la notion de l'expérience scolaire, du rapport au savoir à travers le rapport à l'école et de la perception de la réussite. La recherche s'est intéressée à la réussite scolaire d'élèves en contexte rural. Sans nous arrêter aux données statistiques appuyant leur vulnérabilité scolaire, nous avons essayé de comprendre la manière dont se construit la réussite dans leur expérience scolaire. La perspective du rapport à l'école est analysée pour comprendre la relation qui se joue à l'école dans une dynamique de réussite pour tous.

Cette recherche en s'appuyant sur cette notion est une autre façon de questionner et poser le problème. Ainsi, en faisant une lecture «en positif» de la situation des sujets apprenants, il s'agit de chercher à comprendre comment ils fonctionnent, ils s'intègrent et répondent aux injonctions du système scolaire. La question centrale est quelle est la perception de la réussite pour des collégiens ? Elle

se décline en sous-questions notamment quel sens cela a-t-il d'aller à l'école ? de travailler, d'apprendre à l'école? Comment se projeter dans l'avenir ?

Nous avons souhaité apporter notre contribution scientifique en nous saisissant de cette notion pour apporter un nouvel éclairage sur le sujet apprenant en Guyane, le savoir et l'école.

Pour circonscrire ce vaste domaine de recherche, nous avons fait un tour d'horizon de la situation, socio-économique de la Guyane, puis du système éducatif local et des différents courants de la notion de rapport au savoir. Nous avons ensuite tenté de saisir le rapport au savoir singulier en jeu dans les parcours scolaires des collégiens d'Apatou, à travers une démarche méthodologique mixte.

Ainsi, à partir d'observations, d'un questionnaire auprès de 451 élèves et d'entretiens semi-directifs auprès de 30 élèves, ces jeunes se sont exprimés sur leur histoire socio-scolaire en évoquant pour certains l'expérience depuis la maternelle, les personnes significatives dans leur environnement, les contenus disciplinaires, la relation aux professeurs, leur sentiment envers l'école et leur projet.

Les résultats de la recherche révèlent que le rapport au savoir des collégiens reste marqué par **une adhésion à l'école**, mettent en exergue la complexité et la singularité de ces histoires et de leurs trajectoires. Le sens de l'école et des savoirs scolaires se construit dans la famille, à l'école, ailleurs, aussi à travers des rencontres et les expériences diverses qui vont influencer le rapport à l'école et aux savoirs des élèves. Ils ont souligné que la dynamique sociale est une réalité évolutive, complexe et multiforme. Les collégiens démontrent une attitude positive et utilitariste envers l'institution scolaire qui est une «garantie d'avenir pour permet l'accès à un emploi et à un bon salaire». Les élèves se placent dans une logique de réussite et présentent un rapport à l'école favorable dans ses dimensions pour instruire, éduquer, former et socialiser mais aussi qualifier. Ils posent toutefois un regard critique sur l'institution dans son fonctionnement, incluant les matières, les professeurs et ses règles.

Notre analyse du rapport au savoir et du rapport à l'école, nous a permis de passer en revue le dispositif de scolarisation en Guyane, d'identifier les besoins et les aspirations des collégiens. L'école, permet, la maîtrise de la langue, l'acquisition de diplôme pour espérer une place intéressante dans la société. Dans leurs

expressions, les sujets apprenant traduisent explicitement leur désir d'avoir une vie réussie plus tard.

La réussite passe aussi par le désir d'être respecté, d'avoir un emploi et de constituer une famille. Le respect contient différents sens, notamment avoir des rapports de déférence, ne pas enfreindre des lois, gérer les relations entre les individus, avoir du respect pour soi-même, de l'estime de soi....

Le rapport au savoir et à l'école est conditionné par l'orientation à donner à sa vie future. Même si leurs positions dans l'institution scolaire sont divergentes, ils sont d'accord sur le fait que l'école aide à préparer l'avenir et plus tard obtenir un emploi.

Les ambitions passent par la volonté de poursuivre des études ou s'expriment directement par l'idée d'un métier. Les choix d'orientation sous-tendent la projection de l'individu pour sa future insertion professionnelle et sociale. Leur vision de l'avenir met l'accent sur l'importance de la formation, des diplômes, d'un métier. Cependant les garçons sont préoccupés par la maîtrise de rôle masculin adulte attendu par la société à savoir fonder une famille. La position qu'il espère occuper laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être accessibles où qu'ils écartent d'emblée parce qu'ils les estiment impossibles.

Toutefois, dans la perception de la réussite vient se greffer des croyances magico-religieuses qui peuvent la freiner par peur de s'attirer la jalousie, et la colère des divinités. Ce sujet est tabou et peu explicité mais il exerce une réelle pression sur ceux qui y croient.

A ces résultats de recherche, une limite réside dans le choix d'avoir porté notre regard sur un seul site de Guyane. Cette limitation a pour conséquence de réduire notre analyse à une petite partie des élèves de l'Ouest et ne peut prétendre à refléter une large diversité. En outre, le choix de mener notre étude auprès des populations rurales ne permet pas de prendre en compte les spécificités des populations urbaines de Guyane. Il convient dès lors d'émettre quelques réserves et de rappeler que notre étude se veut «exploratoire-compréhensive» selon la catégorisation de Van Der Maren c'est-à-dire qu'elle vise à produire en «contexte de la découverte» des analyses selon un contexte bien déterminé.

Ainsi, cette recherche a aussi permis d'attirer l'attention sur les liens entre rapports aux savoirs et perception de soi. Dans cette perspective, il importe de sensibiliser tous les élèves à leur rôle actif dans leur apprentissage et aux exigences d'appropriation du savoir.

Nous avons essayé de rendre justice à la richesse des données néanmoins, nous n'avons pas épuisé le contenu des récits des jeunes et on pourrait probablement trouver d'autres matières à analyser et d'autres angles d'analyse. Au-delà des grilles conceptuelles, l'enjeu sur lequel nous avons mis l'accent est la réussite scolaire des élèves. Il s'agit d'un enjeu qui doit mobiliser l'école, la famille, la communauté et l'élève en premier chef, mais aussi plus largement les milieux socio-politico-économiques du pays.

Notre étude sur le rapport au l'école en Guyane met en exergue les grands défis du système éducatif et fournit une clé pour une lecture en positif du parcours du sujet apprenant pris dans l'obligation d'apprendre. Elle rappelle les nécessités de réfléchir à l'enseignement intégré au contexte local pour articuler son fonctionnement autour des besoins de la société et des jeunes appelés à prendre la relève du pays. Malgré les volontés politiques affichées pour augmenter et améliorer l'offre et la qualité de l'éducation dans l'ensemble du pays, il demeure des disparités entre les communes. Ces dernières influent sur les rapports à l'école d'élèves (frileux) qui expriment des craintes à quitter leur commune pour continuer leur parcours scolaire. Elles témoignent aussi des difficultés financières de leurs parents.

Cette recherche ouvre ainsi des perspectives d'élargir le champ de recherches et a mis en avant d'autres secteurs à explorer en lien avec la notion de rapport aux savoirs portant sur la didactique, les relations familiales, ou l'organisation des temps scolaires.

S'assurer de la réussite des élèves, c'est aussi véhiculer des messages sur les efforts à fournir qui doivent intégrer l'idée qu'une réussite n'est pas l'effet d'un hasard, ni fortuite et proposer des stratégies d'apprentissage appropriées, voire innovantes (pédagogie nouvelle, e-learning....).

Elle passe aussi par la communication de la politique d'aménagement du territoire pour connaître les besoins du territoire, de l'offre de formation et les débouchés.

La réussite passe aussi par la mise en place de structures (internat, foyer...) pour accueillir et héberger les élèves dans des conditions favorables à la poursuite des études.

Par ailleurs, il semble indispensable de repenser la communication des résultats scolaires et valoriser les réussites. Les résultats sont constamment comparés à ceux de la métropole qui ne présente pas les mêmes caractéristiques que le territoire guyanais.

Au niveau national, la Guyane semble oubliée. Peu d'ouvrages sur l'état de la scolarité la mentionnent. Trop faibles ? méconnaissance ? oubli ?

Les résultats en Guyane montrent pourtant des réussites, la vitalité du système éducatif et ne sont présentés que dans une lecture en négatif. Il est essentiel de relever les lacunes, les difficultés, les manques, mais il semble aussi important de communiquer sur ce qui fonctionne. Les communications négatives laissent peu d'espoirs et entretiennent la fatalité dans un système qui prône pourtant la réussite

ANNEXES

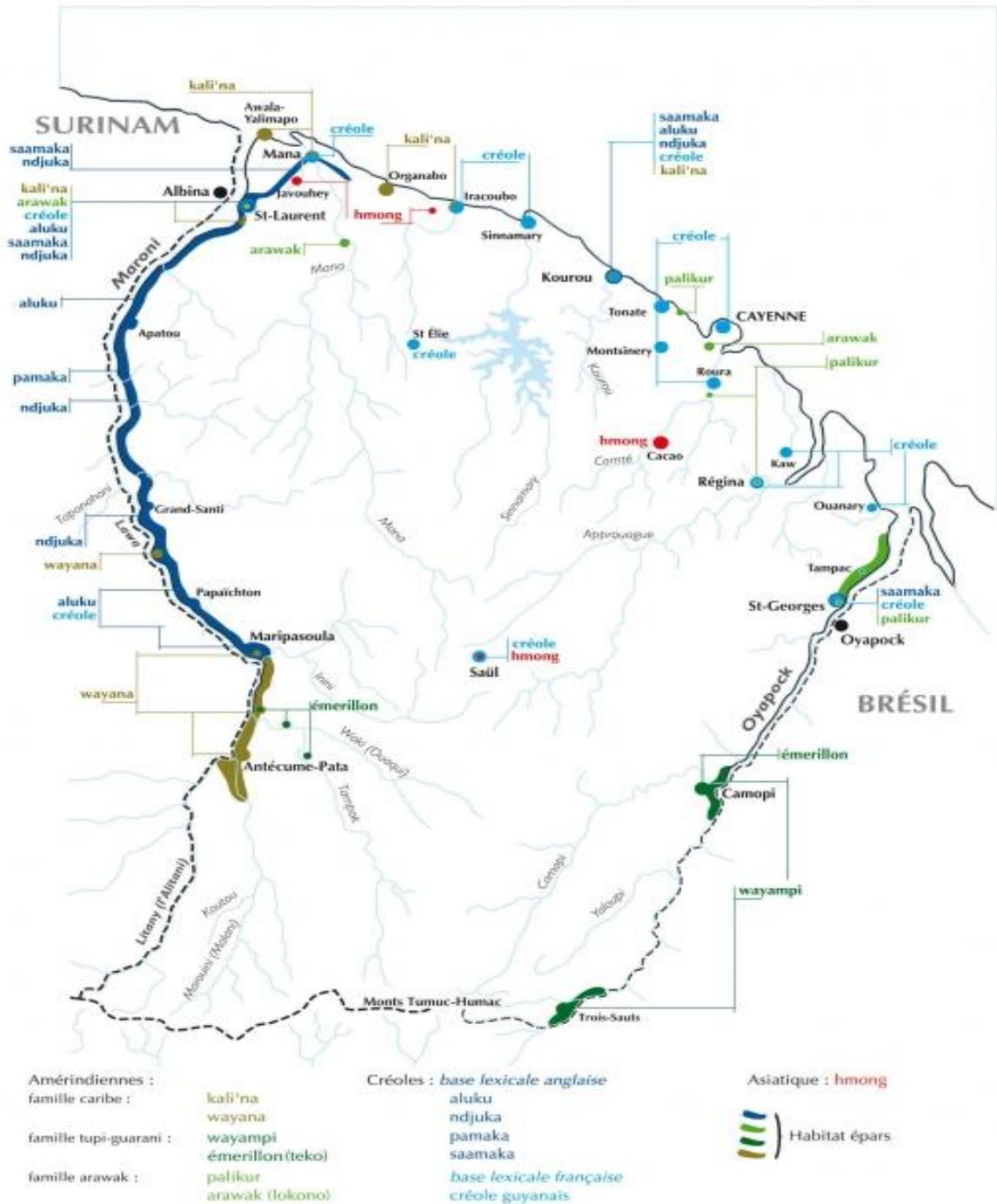
Répartition des étrangers par nationalité en 2009

Pays d'origine	2009	
	en %	Effectifs
Europe	39,4	1 484
Europe des 27	35,1	1 323
Espagnols	3,4	128
Italiens	4,6	174
Portugais	13,1	493
Britanniques	4,1	154
Autres nationalités de l'UE 27	9,9	375
Autres nationalités d'Europe	4,3	161
Afrique	40,7	1 534
Algériens	12,4	468
Marocains	11,7	440
Tunisiens	3,8	144
Autres nationalités d'Afrique	12,8	482
Asie	13,8	520
Turcs	5,9	222
Cambodgiens, Laotiens, Vietnamiens	1,1	41
Autres pays d'Asie	6,8	258
Nationalités d'Amérique et d'Océanie	6,2	232
Total	100	3 771

Source : Insee, recensement 2009

Annexe 2

Carte des langues régionales en Guyane française



GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne N° 4– Juillet 2004 - Langues de frontières et frontières de langues

Annexe 3 Lignes de transport scolaire par voie fluviale

SAINT-LAURENT DU MARONI

- Ligne 20-1P : Ile Portal / Maternelle de St-Jean
- Ligne 20-2P : Ile Portal / St-Jean / Terre rouge (Maternelles et élémentaires de Saint-Laurent)
- Ligne 20-3P : Ile Portal / St-Jean (Maternelles et élémentaires de Saint-Laurent)
- Ligne 20-4S : Ile Portal / St-Jean (Secondaires de Saint-Laurent)

APATOU

- Ligne 17-1P : Pinpin / Bastien / Nioeng / Maïman / Maternelles et élémentaire d'Apatou
- Ligne 17-2P : New Libi / Sparwin / Anaoulando / Maïman / Maternelles et élémentaire d'Apatou
- Ligne 17-3P : La Forestière / New campu / Kwaliendo / Patience / Maternelles et élémentaire d'Apatou
- Ligne 17-4P : Petit Patience / Maternelles et élémentaire d'Apatou
- Ligne 17-5P : Bois Martin / Maternelles et élémentaire d'Apatou
- Ligne 17-6S : Pinpin / Bastien / New Libi / Sparwine / Collège d'Apatou
- Ligne 17-7S : Anaoulando / La Forestière / Collège d'Apatou
- Ligne 17-8S : New campu / Kwaliendo / Patience / Petit Patience / Piki campu / Collège d'Apatou
- Ligne 17-9S : Kodjo / Collège d'Apatou
- Ligne 17-10S : Forstère campu / Collège d'Apatou
- Ligne 17-11S : Bois Martin / Anapaï / Tofreide / Collège d'Apatou

GRAND-SANTI (GdS)

- Ligne 40-1P : Moussé / Mantina / Bécicampu / Sikinsani / Maternelles et élémentaires de Grand-Santi
- Ligne 40-2P : Koshi / Pipo / Amoialafoe / Dimpaï / Moï a lawa / Amoliki / Atémisi / Jamaïca / Maternelles et élémentaires de Grand-Santi
- Ligne 40-3P : Vieux GdS/Bayamanti/Abalafoe/Amoni/Flavien/Compani/Atiti/Maternelles Elément. GdS
- Ligne 40-4P : Pascal condé/Boï condé/Kabachi/Papa Martin/Maternelles et élémentaires de Grand-Santi
- Ligne 40-5P : Anacondé / Kassaba ini / Hendri Amaïdou / Maternelles et élémentaires de Grand-Santi
- Ligne 40-6P : Anacondé / bourg de Grand-Santi
- Ligne 40-7P : Awaini/Atiaïso/Maïa/Kofikamisa/Mongoliba/Simi condé/Maternelles et élémentaires GdS
- Ligne 40-8P : Gostou / Dobaï / Odo ondo / Poïman / Apagui / Ecole Apagui
- Ligne 40-9P : Apagui / Ecole Apagui
- Ligne 40-10P : Miyé / Dawéné / Ameyo / Manpion / Métouéli / Adossian / Apagui / Ecole Apagui
- Ligne 40-11P : Mantina/Pompéa/Kamé/Bélia/Gaakaba/Sabel/Ouémina/Apensataki/Akioki / Ecole Apagui
- Ligne 40-12P : Amont Monfina / Ecole de Monfina
- Ligne 40-13P : Aval Monfina / Ecole de Monfina
- Ligne 40-14C : Ava du boug de Grand-Santi / Collège de Grand-Santi
- Ligne 40-15C : Monfina / Collège de Grand-Santi
- Ligne 40-16S : Saint-Laurent / Grand-Santi / Saint-Laurent (Vacances scolaires pour les collégiens de Saint-Laurent originaires de Grand-santi)

PAPAÏCHTON

- Ligne 16-1P : Enfant perdu / Bonnaville / Loca / Assissi / Teteï / Ecole de Loca
- Ligne 16-2S : Enfant perdu / Bonnaville / Loca / Assissi / Teteï / Collège de Papaïchton
- Ligne 16-3S : Papaïchton / Maripasoula / Papaïchton (à destination des collégiens de Papaïchton devant fréquenter les ateliers du collège Gran Man Difou de Maripasoula, une fois par semaine).

MARIPA SOULA (MPA)

- Ligne 70-1P : Villages du secteur Entécumpata / Ecole d'Entécumpata
- Ligne 70-2P : Twenke / Kodolo / Ecole de Talwen
- Ligne 70-3P : Alawataïmé / Twenké / Ecole de Talwen
- Ligne 70-4-P+S : Inini Mofou/Boussoussa/Aloïke/Amadissi/Machine/Lamonaie/tédémali/bourg de MPA
- Ligne 70-5S : Nouveau Wacapou / Collège Gran Man Difou

Roura

- Ligne 300P : Villages Favard / Elémentaires et maternelles de Roura
- Ligne 300S : Village Favard / Bourg de Roura (Collèges La Canopée et Matoury 3)

Saint-Georges

- Ligne 301 : Blondin / bourg de Saint-Georges (Maternelles, élémentaires et collège de Saint-Georges)
- Ligne 302 : Gabaret / bourg de Saint-Georges (Maternelles, élémentaires et collège de Saint-Georges)

Camopi

- Ligne 304 : Saint-Soi / Maripa / bourg de Camopi
- Ligne 305 : Aérodrome / Adidas / Crique / Saut Mombin / Civette / Puvez jeune gens / Saint-Paul / Terre rouge / Saint-René / Crique Diamant / Canarie / Macaque / Citron / bourg de Camopi
- Ligne 306 : Ilet Moulat / Cajou / Pata / Koumalawa / bourg de Camopi

Annexe 4 Questionnaire Collège

Dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat intitulée « L'école sur les sites isolés : entre enjeux et attentes » effectuée à l'Université de Paris Oust la Défense, sous la direction du Professeur Jacques Pain, je souhaite faire passer ce questionnaire auprès des élèves du Collège dans le but de connaître et comprendre leurs perceptions de l'école. Les données de ce questionnaire sont confidentielles réussi

Q1 Dans la liste des propositions ci-dessous, cochez la case correspondant à votre avis : 1 : tout à fait d'accord, 2 : d'accord, 3 : pas d'accord, 4 pas du tout d'accord

	Propositions				
	Réussir, c'est savoir se débrouiller dans la vie				
	Pour réussir sa vie, il faut avoir de la chance				
	Il faut réussir à l'école pour obtenir un travail				
	Pour réussir sa vie, il faut avoir du « filon »				
	Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leur(s) enfant(s)				
	Les professeurs sont toujours absents				
	L'école ne sert à rien				
	Pour réussir sa vie, il faut obtenir des diplômes				
	Mes parents pensent que les diplômes sont nécessaires				
	La réussite passe par l'apprentissage de la langue française				
	Les parents n'ont pas la possibilité d'apporter une aide aux devoirs à leurs enfants				
	Réussir sa vie passe par l'école				

Q2 Selon vous, ces propositions correspondent-elles aux buts de l'école ?

1 : ne concerne pas l'école, 2 : essentiel, 3 : secondaire, 4 pas important

	Propositions : apprendre à l'élève :				
	D'avoir confiance en soi				
	Le sens des responsabilités				
	De développer un esprit critique				
	La culture et l'histoire de son pays				
	A développer leur sens moral				
	A être appliqués et studieux				
	A être assidus et ponctuels				
	A se respecter et respecter les autres				
	Découvrir et s'intéresser à différentes matières				
	Intégrer des valeurs communes à tous				

	Faire des choix				
	Savoir s'exprimer facilement (oral et écrit)				
	Obéir aux règles de l'école et de la société				
	S'intéresser au monde autour de soi				
	Développer son imagination				
	Lire, écrire et compter				
	Développer des aptitudes sportives				
	S'entraider et coopérer				
	Respecter les plus âgées				
	Etre un citoyen				
	Avoir de la dignité et le sens de l'honneur				

Q3 A quoi correspond « réussir » pour vous ?

Avoir un emploi Fonder une famille Avoir un logement à soi Etre riche Pouvoir vivre dans sa ville d'origine Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger Obtenir un (ou des) diplôme(s) Avoir un emploi qui me plaît Autres (précisez)

Q4 Sur qui pouvez-vous compter pour atteindre vos ambitions ?

Vous-même Mes parents, ma famille L'école, l'équipe éducative Mes amis Les élus Les associations Autres (précisez)

Q5 Qu'est-ce que vous pourriez en attendre ?

Des solutions Des conseils Une aide financière De l'écoute Autres (précisez)

Q6 Quels sont vos projets ?

Q7 Connaissez-vous l'histoire de votre commune ?

oui pas vraiment non

Q8 Connaissez-vous l'histoire de la communauté bushinenge de Guyane ?

oui pas vraiment non

Q9 Pour obtenir des informations sur votre histoire et votre culture, vous savez à qui vous adresser ? oui pas vraiment non

Q10 Selon vous, qui est l'Autorité la plus importante de votre commune ?

Identification

Age

Sexe F G

Lieu de résidenceDepuis combien de temps y habitez-vous ?

Je vous remercie de votre collaboration

Annexe 5 Grille d'entretien

Bonjour, aujourd'hui nous allons discuter au sujet de l'école dans le but de comprendre comment cela se passe pour toi.

Famille et école

Est-ce que tu parles de l'école avec tes parents ? Comment tu en parles ? Comment ça se passe pour toi à l'école ? Qu'est ce qu'il y a de différent entre l'école et la famille ?

Attentes vis-à-vis de l'école :

Pourquoi vas-tu à l'école ? Est-ce que tu aimes venir à l'école ? A quoi ça sert d'aller à l'école ? Qu'est ce que tu attends de l'école ? Et tes parents, qu'est ce qu'ils attendent de l'école ? Pourquoi tes parents t'envoient-ils à l'école ? A quoi ça sert d'apprendre à l'école ?

Rapport au savoir / Rapport à l'école

Comment fais-tu pour apprendre ? Comment fais tu pour travailler ?

Qu'est ce qui te parait le plus important aujourd'hui dans tout ce que tu as appris ?

Qu'est ce que tu aimes à l'école ? Comment ça se passe pour toi en classe ?

Quelles matières que tu aimes ? Qu'est ce qui te plait le plus à l'école ? Pourquoi ?

Qu'est ce qui te plait le moins à l'école ? Pourquoi ? Penses tu que tu travailles plutôt bien à l'école ou pas ? Est-ce que tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

L'avenir

Comment tu te vois dans quelques années ? Quel métier aimerais-tu faire plus tard ?

Pourquoi ?

Merci pour ta collaboration !

Annexe 6 Questionnaire Ecoles élémentaires (version intégrale)

Dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat intitulée « L'école sur les sites isolés : entre enjeux et attentes » effectuée à l'Université de Paris X Nanterre sous la direction du Professeur Jacques Pain, je souhaite faire passer ce questionnaire auprès des élèves des classes de CM2 dans le but de connaître et comprendre leurs appétences à l'école. Les données recueillies sont confidentielles

I - SCOLARITE

- 1.1 As-tu été à l'école maternelle ? oui non
- 1.2 A quel âge et en quelle classe es-tu entré(e) à l'école ? Dans quelle école ?
- 1.3 Aimes-tu aller l'école ? oui non
- 1.4 Dis pourquoi
- 1.5 Quelles sont tes matières préférées ?
- 1.6 Quelles sont les matières que tu n'aimes pas ?
- 1.7 Il y a t-il une (ou des) matière(s) que tu aimerais ajouter ? oui non
- 1.8 Si oui laquelle (ou lesquelles) ?
- 1.9 Comment aimes-tu travailler ? en groupe seul les deux

II RESULTATS

- 2.1 Parles-tu de l'école avec tes parents ? oui non
- 2.2 Te questionnent-ils sur ta journée à l'école ? tous les jours quelquefois jamais
- 2.3 Que ressens-tu quand tu as une bonne note
- 2.4 Que ressens-tu quand tu as une mauvaise note ?
- 2.5 A partir de combien, tu estimes que tu as une bonne note ?/20
- 2.6 A partir de combien, tu estimes que tu as une mauvaise note ?/20
- 2.7 Que disent tes parents quand tu as une bonne note ?
- 2.8 Et quand tu as une mauvaise note ?
- 2.9 A ton avis pourquoi obtiens-tu une mauvaise note ?
- 2.10 Comment te situes-tu dans la classe (rang) ?
- 2.11 Aimerais-tu être le premier de la classe ? oui non
- 2.12 Explique pourquoi ?
- 2.13 Est ce que tes parents seraient fiers de toi ? oui non ne sait pas
- 2.14 Que te dit l'enseignant quand tu as une bonne note ?
- 2.15 Qu'est ce que tu ressens ?
- 2.16 Et que dit-il quand tu as une mauvaise note ?
- 2.17 Qu'est ce que tu ressens ?
- 2.18 Penses-tu qu'il est important d'aller à l'école? oui non
- 2.19 Pourquoi vas-tu à l'école ?
- 2.20 Si tu avais une baguette magique, comment envisagerais-tu l'école ?

III - SUIVI SCOLAIRE

3.1 Après l'école fais-tu tes devoirs :

3.2 A la maison oui non

Si oui, qui t'aide ?

3.3 Ailleurs oui non

Si oui, précise où et avec qui ?

3.4 As tu des frères et sœurs scolarisés ? oui

non si oui, combien ?

3.5 Sont-ils inscrits : Dans la même école ?

oui (combien) non

Au collège oui (combien)

non

Au lycée oui (combien)

non

A l'université oui (combien.....)

non

3.5 Quelles sont tes activités en dehors de l'école ?

IV – PARENTS / ECOLE

4.1 Ton père est-il allé à l'école ?

oui non

4.2 Et ta mère est-elle allée à l'école ?

oui non

4.3 Que pensent tes parents de l'école ?

4.4 Aimerais-tu faire le même métier que tes parents ?

oui non

4.5 Si non, quel métier aimerais-tu faire plus tard ?

4.6 En as-tu déjà parlé avec eux ?

oui non

4.7 Sont-ils d'accord avec ton choix ?

oui non ne sait pas

4.8 Tes parents ont-ils déjà rencontré ton enseignant ?

oui non

V – LANGUE

5.1 Quelles langues parlent tes parents à la maison ?

5.2 Et toi en quelle langue leur parles tu ?

5.3 Est ce que l'enseignant comprend ta langue ?

oui non

5.4 Si non, comment fait-il lorsque que tu ne comprends pas ?

5.5 Pour toi, est ce que c'est important de parler le français ?

oui non

5.6 Pourquoi ?

VI ORGANISATION

6.1 A quelle heure te lèves-tu le matin pour aller à l'école ?

6.2 A quelle heure vas-tu te coucher le soir ?

IDENTIFICATION³²⁰

Depuis combien de temps habites-tu ce village ?

Age

Sexe F

G

Prénom

Lieu de résidence

Je te remercie de ta collaboration

³²⁰ Ces données ne seront utilisées que pour un éventuel contact personnalisé en présence de l'enseignant ou des parents

Annexe 7 Journées de qualifications - Politique de la Ville



EDUCATION, REUSSITE EDUCATIVE EN GUYANE

Des clés pour l'action

Journées de qualification, 2, 3, 4 octobre 2007

Le Centre de Ressources Politique de la Ville de Guyane (CRPVG) propose un cycle de qualification sur le thème de **l'éducation et la réussite éducative**.

Les trois journées de qualification sont proposées à Saint-Laurent du Maroni, Kourou et Cayenne.

Préambule :

Plusieurs questions sous-tendent la tenue de ces journées de qualification :

- Qu'entend-on par réussite éducative ?
- Comment se construisent les réponses locales en faveur de la « réussite éducative » ?
- Comment se nouent aujourd'hui les partenariats entre les acteurs de l'éducation à l'échelle du territoire ?
- Les principes d'intervention ont-ils changé depuis quelques années au gré de la mise en place des dispositifs ou de la maturation des démarches et des évaluations ?

Le concept de réussite éducative :

La dimension éducative n'est plus centrée sur l'école mais est élargie à l'ensemble des temps impartis à la vie quotidienne de l'enfant. La réussite scolaire devient une composante de la réussite éducative.

Le terme de réussite éducative peut alors recouper des champs différents :

- Résultats et performances scolaires des élèves
- Agir sur et avec les publics concernés par les politiques éducatives
- L'apprentissage du vivre ensemble et de la citoyenneté

Les publics et les champs d'actions :

Les questionnements voire les tâtonnements au sein des politiques publiques éducatives ont été constants depuis plusieurs années entre :

- Approches collectives et personnalisées
- Actions tournées vers les enfants/jeunes et vers les parents ou référents
- Approche globale ou territorialisée
- Programmes d'actions scolaires/périscolaires/extrascolaires

La loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005¹ crée le programme national de réussite éducative. Ce dispositif, fer de lance de la Politique de la ville dans le domaine de l'éducation, modifie substantiellement tant l'esprit que la forme de ses interventions² et relance le questionnement sur les publics et les champs traités particulièrement dans le contexte guyanais.

En effet, si les acteurs locaux sont depuis de nombreuses années fortement impliqués et engagés au sein de programmes opérationnels souvent innovants, il demeure nécessaire de préciser et surtout de partager, à la lumière de la réalité guyanaise, les contours et le contenu des concepts qui sous-tendent les programmes opérationnels.

Cependant, au-delà des options stratégiques et techniques précisées par les circulaires de mise en oeuvre, le concept de réussite éducative affirmé au plan national mérite à la fois d'être précisé dans ses objectifs et ses méthodes.

¹ Loi N° 2005-32 du 18 janvier 2005

² Un public ciblé dans une logique de prescription de parcours individualisé pour une réussite scolaire personnelle

Annexe 8 Demande d'autorisation Mme la Rectrice de l'Académie

Nicole ARMOUDON

Nanterre, le 25 Novembre 2011

Madame Florence ROBINE
Rectrice de l'Académie de la Guyane
Rectorat de la Guyane
BP 6011
97306 Cayenne

Objet : Demande d'accès
au terrain de recherche

Madame,

Je sollicite votre bienveillance pour l'obtention d'une autorisation écrite de l'accès à mon terrain de recherche qui est le Collège d'Apatou, courant novembre 2011.

En effet, je poursuis une Thèse en Sciences de l'Education à l'Université Paris Ouest, Nanterre La Défense, sous la direction de Jacques PAIN.
L'objectif de cette recherche est de comprendre la ou les perceptions de l'école par la communauté bushinengue d'Apatou, ses réactions et projections à l'égard de celle-ci.

Ainsi, je souhaiterais avoir accès :

- à la communauté scolaire, pour passer des questionnaires et réaliser des entretiens auprès d'élèves de 3^{ème} et des enseignants du Collège d'Apatou.
- aux divers documents (statistiques, études...) que l'Académie possède sur les écoles de ce site.

Vous trouverez ci-joint mon projet synthétisé, la lettre de soutien de mon Directeur de thèse et son CV. Je reste à votre disposition pour toutes informations complémentaires.

Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer l'expression de mes salutations respectueuses.

Annexe 9 Art tembé



Source : Google : art tembé

BIBLIOGRAPHIE

MEMOIRES ET THESES

FERRARATO (D), 1991, Quand l'école remonte le fleuve, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, Université Paris 8

OUADAHI (J), 1988, « Interculturation(s) et Subjectivité(s), Essai d'analyse clinique du discours de quelques enfants d'immigrés en France », Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Toulouse – Le – Mirail

BENDJILLALI (M), 1996, Le reconnaissance des langues et culture d'origine, un facteur de réussite scolaire dans un contexte interculturel, Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Paris 8

BOUQUET (M), 2000, L'enfant, la famille et l'école en situation interculturel. Quelle identité pour quelle éducation ? Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Paris 8

ÖZDEMIR(E), 2000, Bilinguisme, immigration et compétences orales comme prérequis de la lecture, I.L.M.H., Mémoire de logopédie,

ARTICLES

ALBY (S), LECONTE (F), 2004, « Guyane : à l'école de la diversité culturelle », Les cahiers pédagogiques, n°423, p34-35

ARNOUX, «Les Amérindiens dans le département de la Guyane : problèmes juridiques et politiques, in la revue de droit public», juin 1996, p162

BELHANDOUZ (H), Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial : Le cas des jeunes adultes originaires des “ anciennes possessions françaises ” en situation de “ raccrochage ” au Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, VEI Enjeux, n° 129, juin 2002

CERQUIGLINI (B), 1999, « Les langues de la France » Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication

DREYFUS (S), « Les réseaux, politiques indigènes en Guyane et leurs transformations aux 17 et 18 ème siècle », L'homme, p122-124

GRENAND P ET GRENAND F. (1982). Remarques sur «Les problèmes tribaux en Guyane Française», fiches pour le Ministre des Dom-Tom, à la demande du Préfet de Guyane, Orstom, Cayenne, 5p.

GUÉRIN, J., RIFF, J., & TESTEVIDE, S. (2004). Etude de l'activité située de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.

HEBRARD (J), 2000, « Rapport de la mission effectuée par jean HEBRARD (IGEN) dans l'Académie de la Guyane, (20 février - 1^{er} mars 2000) », MEN, Paris

Langues en Guyane. Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques n°3 avril 2004

LEGLISE (I),(UMR 8133 CELIA), 2004, «Langues frontalières d'immigration en Guyane française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière », in Glottopol n°4, Université de Rouen

LEGLISE (I), MIGGE (B), (UMR CELIA), 2003, « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint – Laurent du Maroni », in Van den Avenne C. coord, Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité L'Harmattan

LEGLISE (I) et PUREN (L), 2004, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », in Univers créoles, n°5, Karthala, Edition Anthropos

PERREOTON (J), 2000, « Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires ». L'exemple des relations école-famille à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, VEI Enjeux, n°121, p130-145

PINTO(M.A), « Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche », Scientia Paedagogica Experimentalis,1993, Vol.XXX,I, p.119-148.

PUREN (L), (Paris III, DELCA-SYLED), « On est une machine à fabriquer l'échec et l'exclusion » Scolarisation et francisation dans l'ouest guyanais : le discours des professeurs des écoles du Maroni ».

RAVEAUD (M), 2003, « Minorités, ethnicités et citoyenneté : le modèle français et anglais sur les bancs de l'école », in Revue française de pédagogie, 19-28

TIOUKA (A) 2002, «Du droit des peuples indigènes de la Guyane française», FOAG,

TIOUKA (A) «La question autochtone en Guyane française»

VERHOEVEN (M), 2003, « Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contexte multiculturels ». Regards croisés Angleterre- Communauté française de Belgique, in Revue française de pédagogie, n°144, p9-17

REVUES

ABONNENC E. dans «Aspects démographique de la Guyane française» Institut Pasteur de la Guyane et du Territoire de l'Inini. Orstom fonds documentaire n°42612 ex1 cote B

Ethnies, Guyane : le renouveau amérindien, sous la direction de MENGET (P) et (JP) RAZON, n°31-32, printemps 2005, 168p

Ethnies, Repenser l'école. Témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone, sous la direction de DREYFUS – GAMELON (S) et (JP) RAZON, n°22-23, hiver 1998, 203p

Perspectives. Les haïtiens en Guyane : une population au travail. Lundi 5 décembre 2005

Revue Terrain 31 septembre 1998 - En Guyane : « ethnologie » ou « patrimoine » ?
Gérard Collomb p. 145-158

ROCHEX, J.Y. (1994). Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?,
Sciences humaines, (44), pp. 10-13.

DICTIONNAIRES

BOUDON(R) et alii, 1999, Dictionnaire de sociologie, Edition Larousse, 279p

MUCCHIELLI (A), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 3003p

OUVRAGES

ABDALLAH-PRETCEILLE (M), 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF, 129p

ABDALLAH-PRETCEILLE (M), 1996, Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos, 223p

ABDALLAH-PRETCEILLE (M), PORCHER (L), Education et communication interculturelle Paris, PUF 2^{ème} édition 2001, 194p

ARNOUX, « Les Amérindiens dans le département de la Guyane : problèmes juridiques et politiques, in la revue de droit public », juin 1996, p162

BALLION, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983 (1ère édition : 1977), 233 pages.

BARTH (BM), 1987, " L'apprentissage de l'abstraction " Méthode pour une meilleurs réussite de l'école. Paris, Editions Retz (Pédagogie), 152p

BASTIDE (R), 1973, *Les Amériques noires*, 2^{ème} édition, Paris, Payot, 231p

BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

BAUTIER É., B. CHARLOT et J.Y. ROCHEX (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir, dans A. Van Zanten (sous la direction de), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 179-188.

BAUTIER, É. et J.Y. ROCHEX (1996). Rapport au savoir et à l'école des nouveaux lycéens *Vannée de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 185-192.

BAUTIER(E) et (J) HEBRARD, 1980, « Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique », *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*, Nathan, Clé International, Paris.

BAUTIER, É. et J.Y. ROCHEX (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : Armand Colin.

BEAUD, J.P. (1990). Les techniques d'échantillonnage, dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 175-200.

BEAUD, S. (2002). *80% au BAC... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La découverte. Collection «Textes à l'appui».

BEAUD, S., et WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte

BEILLEROT, J., BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N., OBERTELLI, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Ed. Universitaires, 240 p.

BEILLEROT, J. (2000). Le rapport au savoir. In MOSCONI, N. NEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. (dir), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, pp.39-57.

BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge, in M.F.D. Young (ed.) (1971). *Knowledge and control*. Londres : Collier-MacMillan, pp.47-69.

BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, (traduction française de J.C. Chamboredon et al.). Paris : Minuit.

BERNABE (J), CHAMOISEAU (P), CONFIANT (R), 1989, *Eloge de la créolité*, Paris, Editions Gallimard, 70p

BERTAUX, (D). 1976. Histoires de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Rapport au CORDES.

BERTAUX, (D) 1980. L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX(2), 198-225.

BERTAUX, 1997. *Les récits de vie*. Paris : Nathan.

BEST, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection «Que sais-je ?».

BIESCHENK T et DE SARDAN O, (1988) *Les pouvoirs au village. Le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*, Paris, Karthala

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

BOYER (H), 1986, Diglossie : un concept à l'épreuve du terrain. L'élaboration d'une sociologie du conflit catalan et occitan, *Lenguas* 20, 21-54

BRETON R. *Les ethnies*, PUF; 2e éd. mise à jour (1 janvier 1992), 127 pages, Que sais-je ?

BRUNSWIC (E) 1994, Réussir à l'école, stratégies de réussite fondamentale, Paris, La librairie de l'enseignant, Edition Unesco, 143p

CAMILLERI C. VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, A. Colin.

CASTOR (E), OTHILY (G), 1984, *La Guyane, les grands problèmes, les solutions possibles*, Paris, Editions Caribéennes, 334p

CHARLOT, B. (1981). *Pratiques pédagogiques et rapport social au savoir, Dialogue*, (39), pp.32-34.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, B. (1999a). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, B. (1999b). *Le rapport au savoir*, dans J. Bourdon et C. Thélot (sous la direction de), *Éducation et formation; l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS, pp. 17-34.

CHARLOT, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : «apprendre à l'école» et «apprendre la vie», *VEI enjeux*, (123), pp.56-63.

CHARLOT, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, B., E. BAUTHIER et J.Y. ROCHEX (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs....* Paris : Armand Colin.

CHERUBINI (B), 2002, Interculturalité et créolisation en Guyane française, Saint Denis : Université de la Réunion, L'Harmattan, 270p

COLLOMB G (1996), «La question amérindienne en Guyane : formation d'un espace politique», in *Anthropologie du politique*, Paris, Armand Colin, pp.41-66

COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection «Que sais-je ?».

COURTINAT-CAMPS, A. & PRETEUR, Y. (2012). Climat relationnel familial et sens de l'expérience scolaire : points de vue d'adolescent(e)s. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(4), 591-624.

COURTINAT, A.et DE LEONARDIS, M. (2010). Contextes de scolarisation et expérience scolaire 12. chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Enfance (numéro spécial : Les enfants à haut potentiel)*, 1, 99-109.

CRAHAY, M. (1997). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck Université

DAMAS LG. (2003) Retour de Guyane. Collection les cahiers de Gradhiva Éditions jeanmichelplace, Paris

DE GOBINEAU J.A. Essai sur l'inégalité des races humaines. 1853-1855. Paris : Éditions Pierre Belfond, 1967, 878 p

DEQUIEROZ, J.M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan Université.

- DEROUET, J.L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- DERUDDER, V. (1990). Notes à propos de l'évolution des recherches françaises sur l'étranger dans la ville, dans I. Simon-Barouth et P-J. Simon (sous la direction de), *Les étrangers dans la ville : le regard des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan, pp.60-80.
- DERUDDER, V. (1992). À propos de la construction d'un objet de connaissance: migrations et relations interethniques, *Migrants - Formation*, (90), pp.21-33.
- DERUDDER, V. (1995). *Discrimination, vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Paris : L'Harmattan, Cahier n° 3, pp.34-38.
- DUBET, F. (1987). *La Galère*. Paris : Fayard.
- DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (1998). Les figures de la violence à l'école, *Revue française de pédagogie*, 123, pp.35-46.
- DUBET, F. (1999). *Pourquoi changer l'école*. Entretien avec Philippe Petit. Paris : Les éditions Textuel.
- DUBET, F. et D. MARTUCELLI (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. et M. WIEVIORKA (sous la direction de) (1995). *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- DURKHEIM E, 1922, Education et sociologie. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, 121 p. Première édition: 1922. Collection "Le sociologue", Sociologie — ethnologie — Anthropologie sociale.

- DREYFUS (S), « Les réseaux, politiques indigènes en Guyane et leurs transformations aux 17 et 18 ème siècle », L'homme, p122-124
- DUFOUR, S., D. FORTIN et J. HAMEL, (1991), L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives. Montréal, Editions Saint-Martin.
- FARRAUDIERE (Y), 1989, Ecole et société en Guyane Française : scolarisation et colonisation, Paris, l'Harmattan, 195p
- GOUËSET V., HOFFMANN O. (2006) Communauté. Un concept qui semble poser problème à la géographie française. Raymonde Séchet et Vincent Veschambre. Penser et faire la géographie sociale, Presses Universitaires de Rennes, pp.263-275
- GRENAND P. et GRENAND F. (1983). *Povos indígenas no Brasil : 3, Amapá/Norte do Pará*, cedi, São Paulo, 269p
- HEBRARD (J), 2000, « Rapport de la mission effectuée par jean HEBRARD (IGEN) dans l'Académie de la Guyane, (20 février - 1^{er} mars 2000) », MEN, Paris
- HURAUULT (J), 1970, Africains de Guyane. La vie matérielle et l'art des Noirs réfugiés de Guyane. Edition Monton– La – Haye – Paris, 142p
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1973). Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2(4), pp.303-318.
- KAUFMANN, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- LAHIRE, B. (2000). Condition d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles, dans C. Grignon (sous la direction de), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France, pp.241-381.
- LAHIRE, B. (2001). « Catégorisation et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, CX, pp.59-81.

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaire*. Paris, France : Gallimard-Le Seuil.

LAROSE, F. (1984). Du passif à l'actif. L'Amérindien et l'école au Québec, *Recherches amérindiennes au Québec, XIV(4)*, pp.66-71.

LARROUY, G., MARTY, Y., RUFFIE, J., (1964b), Etude hémotypologique des populations indiennes de Guyane française. I les groupes érythrocytaires. Bulletin et mémoires de la société d'anthropologie Paris de Paris XI, Série, Tome 7 Fascicule 1. 1965 pp107-117.

Laval C (2011), La nouvelle école capitaliste Sciences Humaines, La découverte 276p

LEBLOIS, L. (2005). *La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir*. Québec, Québec : CRIRES- Les Presses de l'Université Laval.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.

LETCHIMY (S), 2002, Discours sur l'autonomie, Ibis rouge, Editions, 164p

LORCERIE (F), 2003, L'école et la différence ethnique, Paris, Education et intégration INRP ESF éditeur 334 p

LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. - 321 -

LORCERIE, F. (2004). *Ecole et appartenance ethnique. Que dit la recherche ?* (Rapport pour le Programme Incitatif pour la Recherche en Education et en Formation [PIREF]). Paris, France : Ministère de l'Education Nationale. Direction de la recherche

MACE (G), PETRY (F), 2002, Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales, 3^{ème} édition, Laval, De Boeck université, 132p

MAM LAM FOUCK (S), 1999, La Guyane française au temps de l'esclavage, de l'or et de la francisation (1802 – 1946), Collection Espaces Guyanais, Ibis Rouge Editions, 388p

LEVESQUE, S.(2001) Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence. Thèse de Doctorat Nouveau Régime. Université de Toulouse-Le Mirail.

MAM LAM FOUCK (S), 1997, L'identité guyanaise en Guyane en question, Les dynamiques interculturelles en Guyane française. Cayenne, Ibis Rouges Editions Presse Universitaires Créoles/GEREC, 232p

MAROUF (N), CARPENTIER (C), 1997, Langues, école, identités, Paris, L'Harmattan, 303p

MICHELAT, G «Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie», *Revue française de sociologie*, XVI, 1975, p. 229-247.

MONTANDON G (1933) *La race, les races. Mise au point d'ethnologie somatique*, Paris, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 1933, 299p

MONTANDON G (1934) *L'ologénèse culturelle. Traité d'ethnologie cyclo-culturelle et d'ergologie systématique*, Paris, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 778p.

MONTANDON G (1933) *L'Ethnie française*, Paris, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 1935, 240 p. ; *Comment reconnaître et expliquer le Juif ?*

MONTANDON G (1941) Ce que signifie ethnie française», *L'Ethnie française*, n°1

MOUREN-LASCAUX (P), 1990, la Guyane, Paris, Karthala, 186p

MOHADDEM (H), 1999, L'échec scolaire calédonien, Paris, l'Harmattan, 165p

MOUMOU (J), 2004, Le monde des marrons du Maroni en Guyane (1772 – 1860). La naissance d'un peuple : les Boni, Guyane, Collection Outre Mer, Ibis Rouge Editions, 217p

- OGBU, J. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.
- OGBU, J. (1978). *Minority education and caste*. New York et Londres: Academic Press.
- OGBU, J. (1981). School ethnography : a multilevel approach, *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), pp.9-29.
- OGBU, J. (1982). Cultural discontinuity and schooling, *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4), pp.290-307.
- OGBU, J. (1987a). Variability in minority responses to schooling : nonimmigrants vs immigrants, dans G.D. Spindler e, L. Spindler (eds), *Interpretative Ethnography of Education*. London: Lawrence Erlbaum, pp.255-280.
- OGBU, J. (1987b). Variability in minority school performance : a problem in search of an explanation, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp.312-334.
- OGBU, J. (1991). Minority Coping Responses and School Experience, *Journal of Psychohistory*, 18(4), pp.433-456.
- OGBU, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorité, *Revue Française de Pédagogie*, (101), pp.9-26.
- OGBU, J. (1997). Racial stratification in the United States: why inequality persists, dans A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A.S. Wells (eds). *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- OGBU, J. et D. Simon (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology and Education Quarterly* 29(2), pp. 155-188.
- OGBU (J.U.), Les frontières culturelles et les enfants de minorités, *Revue française de pédagogie*, n°101 oct-nov-déc 1992

PENEFF, (J). 1990. La méthode biographique. Paris : Armand Colin

PRETEUR, Y., et DE LEONARDIS, M. (2006). Précarités et scolarités. *Empan* 60, 101-107.

POURTOIS, J.-P. et H. DESMET (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

QUIVY (R) et VAN CAMPENHOUDT (L), 1995, Manuel de recherches en sciences sociales, Paris, Dunod, 289p

RAYOU, P. (1998). *La citée des lycéens*. Paris, Montréal : L'Harmattan

RIVERA, A. (1999) : « Ethnie – Ethnicité », La Revue du MAUSS, Paris, La Découverte, n°13, 1er semestre, p. 43-60 cité in Krieg-Planque, A. «Le mot “ethnie” : nommer autrui. Origine et fonctionnement du terme “ethnie” dans l’univers discursif français», dans Cahiers de lexicologie. Revue internationale de lexicologie et de lexicographie, Paris, Editions Garnier, n° 87, 2005/2, pp. 141-161.

ROCHEX, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

ROCHEX, J.Y. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieu populaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(3), pp.341-359.

SAVOIE-ZAJC, L. (1994). Le discours sur l'école des jeunes identifiés à risque de décrochage, dans L. Langevin (éd.), *L'abandon. On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Logiques, pp.79-109.

PARSONS T (1960) Structure and Process in Modern Society, Illinois, The Free Press of Glencoe Chapitre 8, The Principal Structures of Community p. 250. Les italiques sont dans l'original, cité in Cherry Schrecker Qu'est ce que la communauté ? Réflexion sur le concept et son usage.

REES A, (1951) *Life in a Welsh Countryside*, Cardiff, University of Wales Press

VACHER DE LAPOUGE G. Les Sélections sociales, 1896, 307p

VIDAL D., (1996) «Concevoir la communauté. L'efficacité d'une catégorie sociospatiale au Brésil MONNET J. (dir.), cité in *Espace, temps et pouvoir dans le Nouveau Monde*, Paris, Anthropos, p. 371-404

WAQUET F, (2003) Parler comme un livre L'oralité et le savoir (XVI^e - XX^e siècle), Paris, Albin Michel, 427 p.

WIEVIORKA M. (2001) La différence. Paris: Les Éditions Balland, 2001, 201 pp. Collection: Voix et regards

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

SITOGRAPHIE

CHALIFOUX J-J., 1989, « Créolité transculturelle en Guyane », *La créolité, la guyanité*, Exposés – débats du CRESTIG, Cayenne, cité in Référence électronique Isabelle Hidair, « L'espace urbain cayennais : un champ de construction identitaire », **L'Espace Politique** [En ligne], 6 | 2008-3, mis en ligne le 03 avril 2009, consulté le 03 novembre 2012. URL : <http://espacepolitique.revues.org/1039> ; DOI : 10.4000/espacepolitique.1039.

La situation des Peuples autochtones de Guyane française sur le Haut Maroni (2007) Rapport pour le Haut Commissariat aux Droits de l'Homme. Alexis Tiouka. <http://www.gitpa.org/Peuple%20GITPA%20500/GITPA500-2TEXTEREF2007maroni.pdf>.

Représentation politique et évolution territoriale des communautés amérindiennes en Guyane française. Stanislas Ayangma. Revue en ligne de géographe politique et de géographie. <http://espacepolitique.revue.org/index1116.html>.

Amin Azzam, «L'intégration des jeunes Français issus de l'immigration. Le cas des jeunes issus de l'immigration arabo-musulmane et turque : Maghreb, Moyen-Orient et Turquie», *Connexions* 1/2005 (n^o 83), p. 131-147 URL : www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-131.htm.

BARDOU É. ET OUBRAYRIE-ROUSSEL N., « Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 41/3 | 2012, Online since 07 September 2015, connection on 10 November 2015. URL : <http://osp.revues.org/3836> ; DOI : 10.4000/osp.3836.

Jean-Pierre Olivier de Sardan, «La politique du terrain», *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 29 septembre 2014. URL : <http://enquete.revues.org/263>.

EMISSIONS RADIOPHONIQUES

Guyane Première Radio : Journal et Emission Kaz Magazine du samedi 20 avril 2013.