



Ho-A-Sin, J. & Alby, S. (2006). Regard sur la Formation des enseignants à l'IUFM de Guyane : quelle adaptation au contexte guyanais ? Des propositions pour l'avenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 55-75. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.004>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jeannine Ho-A-Sin, Sophie Alby, 2006



Regard sur la Formation des enseignants à l'IUFM de Guyane : quelle adaptation au contexte guyanais ? Des propositions pour l'avenir

Jeannine HO-A-SIN¹ et Sophie ALBY²

IUFM de Guyane, France

Cet article fait état de travaux menés dans les domaines sociolinguistique et psychosocial. Les données sociolinguistiques sont issues de différents travaux menés dans le cadre de l'ERTé Guyane et de l'UMR CELIA (Alby & Léglise, 2005; Alby & Launey, à paraître, 2005; Léglise, 2004, 2005a, 2005b; Léglise & Puren, 2005). Celles-ci partent du constat de la forte proportion d'élèves allo-glottes qui caractérise le département et de la très insuffisante préparation des enseignants à enseigner dans un tel contexte (Puren, 2005).

Les données psychosociales émanent d'un travail de thèse ainsi que d'une recherche en cours menée dans le cadre de l'ERTé Guyane. Cette recherche tente de repérer les effets scolaires des contradictions que rencontre l'enfant de CM2 et de 6ème quand il est confronté à des systèmes de valeurs parfois incohérents entre eux. Il s'agira d'explorer les processus d'interstructuration de l'entre deux cultures dans une approche constructiviste où le sujet est actif. Il s'agira d'une contribution à l'élaboration d'un référentiel de compétences en posant un regard « psychologique » sur la question.

Il est de tradition dans la littérature portant sur les questions scolaires en Guyane d'évoquer la diversité linguistique et culturelle qui caractérise ce département (Goury, 2002; Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005). Cette diversité, qui n'a rien de spécifique à la Guyane, présente toutefois dans les situations scolaires de ce département une configuration particulière. En effet, à l'hétérogénéité linguistique et culturelle liée à la présence d'enfants de migrants, s'ajoute une hétérogénéité linguistique et culturelle liée à la présence de communautés *locales* à laquelle s'ajoute une diversité dans la diversité, à savoir une diversité des publics scolaires en fonction des écoles, des zones géographiques, ce qui rend très difficile toute généralisation sur la situation éducative guyanaise.

1. Contact : jeannine.ho-a-sim@guyane.iufm.fr

2. alby@cayenne.ird.fr



Par ailleurs, le département guyanais présente une autre caractéristique, elle aussi maintes fois évoquée dans la littérature : le fait que « la Guyane paie un lourd tribut à l'échec scolaire » (Hébrard, 2000, p.2). En effet, le département guyanais présente le taux d'échec scolaire le plus élevé de tous les départements français, autres Départements d'outre-mer (DOM) compris (Durand & Guyard, 1999). Cet échec scolaire souvent évalué en termes quantitatifs (obtention des diplômes ou taux de réussite aux évaluations en 6^e³, par exemple) fait aussi l'objet d'évaluations plus qualitatives, telle celle proposée par Hébrard (2000). Celui-ci évoque dans son rapport sur l'Académie de la Guyane un taux d'analphabétisme trop élevé, qui concerne autant des élèves migrants ayant eu une scolarisation tardive, que des élèves ayant suivi une scolarité complète.

Diverses hypothèses sont avancées pour expliquer cet échec scolaire massif :

la scolarité trop tardive en école maternelle, voire en école élémentaire; la mauvaise maîtrise de la langue de scolarisation (le français), [le] statut dévalorisé des langues maternelles et [...] leur non prise en compte dans la scolarité des enfants. 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 scolarisation d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle. (Hébrard, 2000, p.2).

La communauté scientifique, et plus spécifiquement les linguistes et les anthropologues (Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure, 2000; Goury & al., 2005; Grenand, 1982; Grenand & Renault-Lescure, 1989; Launey, 2005; Navet, 1984; Renault-Lescure & Grenand, 1985), évoque une autre hypothèse pour expliquer cet échec scolaire, celle de l'écart linguistique et culturel entre l'école et l'univers dans lequel évoluent les enfants. Cet écart linguistique peut varier en fonction des implantations scolaires, mais reste malgré tout beaucoup plus important que dans d'autres situations éducatives, notamment en France hexagonale. Cependant, si cet écart est aujourd'hui admis de tous, il est avant tout considéré sous l'angle des difficultés qu'il peut poser aux élèves. Plus rarement, et c'est là l'un des principes que nous défendons ici, cet écart est envisagé dans l'autre sens, celui de l'inadaptation de l'école au public scolaire, et donc de l'échec de l'école plutôt que de celui des élèves. Poser le problème en ces termes permet ainsi d'envisager la question éducative guyanaise sous un autre angle : celui d'une richesse culturelle et linguistique des élèves qui ne serait pas suffisamment valorisée par l'école et qui ne servirait pas suffisamment de base à l'enseignement.

C'est à ce titre qu'ont été engagées depuis une dizaine d'années environ un certain nombre d'études visant à proposer une description et une analyse fines des différentes situations scolaires. Ces travaux proposent des

3. Classe qui marque le début de la scolarité secondaire (collège). Correspond à une classe d'âge de 11-12 ans.



regards disciplinaires variés sur un même objet, l'école. Ils concernent la linguistique (Goury, 2002; Goury & al., 2000; Goury & al., 2005), la sociolinguistique (Alby & Léglise, sous presse; Léglise, Alby & Migge, 2004; Leconte & Alby, 2004; Léglise & Puren, 2005) et la psychologie sociale (Ho-A-Sin, 2004). La mise en commun de ces études s'inscrit dans une visée interdisciplinaire qui est l'un des objectifs avancés dans un projet émanant de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de la Guyane, avec l'appui du Groupe d'étude et de recherche dans l'espace créolophone (GEREC) et du Centre d'étude des langues indigènes d'Amérique (CELIA), et qui a abouti en 2003 à la création d'une Equipe de recherche en technologie de l'éducation (ERTé) intitulée *Recherche appliquée en formation-éducation en contexte guyanais*. Cette équipe de recherche a pour but d'engager un certain nombre d'études scientifiques dans les différents domaines mentionnés ci-dessus, et de les mettre en commun afin de proposer des pistes pour une adaptation de l'enseignement au contexte culturel et linguistique guyanais ainsi que pour une amélioration de la formation des Professeurs des écoles (PE) exerçant dans le département. L'ERTé Guyane vise ainsi

- à améliorer la réussite des élèves en poursuivant plusieurs objectifs :
- continuer à combler le déficit de connaissances sur le contexte éducatif,
- analyser les pratiques éducatives mises en œuvre et en mesurer les effets,
- expérimenter des dispositifs et élaborer des supports pédagogiques adaptés,
- traduire les résultats obtenus en actions de formation pour les enseignants,
- faire des propositions d'adaptation des programmes et des méthodes⁴.

Le présent article s'inscrit dans ces objectifs, il rend compte des résultats d'une recherche empirique dans le but d'affiner la caractérisation du public scolaire de ce département avec un regard nouveau, celui de la psychologie sociale.

Ces informations pourront ainsi venir en appui de la réflexion dans le domaine de la formation des enseignants, et plus particulièrement dans le cadre de l'élaboration en cours d'un référentiel de compétences adapté à la formation des PE en Guyane. Ce référentiel s'appuie pour l'instant uniquement sur des aspects linguistiques et sociolinguistiques (Alby & Launey, sous presse) et nous proposons ici, à partir des résultats de notre recherche, de le compléter à partir d'un autre regard, celui de la psychologie sociale. Il est susceptible de présenter un intérêt pour toute situation d'enseignement dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

4. « Déclaration de politique scientifique » de la demande de renouvellement de l'ERTé Guyane (novembre 2005).



Après avoir brièvement rappelé les caractéristiques linguistiques et sociolinguistiques du public scolaire guyanais, nous évoquons, au travers de la présentation de nos données, une approche permettant de classer ce public au travers de la notion d'estime de soi et du rapport à la culture d'origine. Cette caractérisation du public nous amène ainsi à nous interroger sur la pertinence du système de formation des enseignants face à une telle situation. Nous concluons enfin sur des ébauches de propositions de contenus visant à compléter le référentiel de compétences existant.

Profil linguistique et sociolinguistique des élèves : un premier aperçu de la complexité de la situation scolaire

L'élaboration d'un profil du public scolaire en Guyane nécessite un premier regard sur les particularités linguistiques du département. Celui-ci est, comme le rappelle Launey (1999) l'un des départements français où sont parlées le plus de langues régionales⁵, se plaçant ainsi juste après la Nouvelle-Calédonie et ses 28 langues. Cependant, là où toutes les langues de la Nouvelle-Calédonie appartiennent au groupe kanak, en Guyane les langues dites régionales présentent une plus grande diversité. Ainsi, elles sont généralement présentées par les linguistes (Launey, 1999; Goury, 2002) sous la forme suivante :

Tableau 1 : Langues « dites régionales » de Guyane

Langues amérindiennes	Famille Caribe	Kali'na Wayana
	Famille Arawak	Lokono Palikur
	Famille Tupi-guarani	Teko Wayampi
Langues créoles	Créoles à base lexicale française	Créole guyanais
	Créoles à base lexicale anglaise	Nenge⁶ (comprenant trois variétés : l'aluku, le ndyuka et le pamaka) Saamaka (partiellement relexifiée en portugais)
Langues asiatiques	Hmong	

Notons que les créoles à base lexicale française que sont le créole guadeloupéen et le créole martiniquais sont aussi parlés en Guyane et entrent dans la catégorie « langue régionale créole » reconnue par l'Etat

5. En fait « langues susceptibles d'être reconnues comme langues régionales ». En effet, à l'heure actuelle, dans les DOM français, seul le créole est reconnu comme langue régionale par l'Etat français. A ce titre, le créole guyanais acquiert ce statut de langue régionale.

6. Ou nengée.



français (même si elles ne sont pas à proprement parler des langues régionales de Guyane). A ces langues s'ajoute un nombre significatif d'autres langues lié à la présence de populations migrantes.

Tableau 2 : Langues issues de l'immigration

Langues créoles	Créoles à base lexicale française	Créole haïtien
		Créole saint-lucien
	Créoles à base lexicale anglaise	Sranan tongo
		Créole du Guyana
Langues européennes	Français	
	Anglais	
	Néerlandais	
	Portugais	
	Espagnol	
Langues asiatiques	Hakka	
	Cantonaïs	
	Lao	
	Vietnamien	

Notons pour finir la présence de langues telles que le javanais, le hindi, le libanais; ou encore de langues européennes dont la présence s'explique par les activités de la ville spatiale de Kourou. Au total, on peut donc considérer que plus d'une trentaine de langues sont parlées⁷ dans ce département peuplé d'environ 160000 habitants d'après le recensement INSEE de 1999, et n'occupant qu'une petite partie du territoire (le littoral et le long des fleuves essentiellement).

S'attacher, dans un tel contexte, au principe *une personne–une langue* ou *une communauté–une langue* présente le danger de masquer une réalité beaucoup plus complexe. En effet, des données récentes (Léglise, 2004) montrent que les élèves sont le plus souvent plurilingues, et ce même dans des sites que l'on qualifie traditionnellement de monolingues. Il semble donc plus pertinent de considérer l'école avant tout comme « un lieu de contacts linguistiques » (Léglise & Puren, 2005, p.69). Ce plurilinguisme est en premier lieu lié au fait que la scolarisation se déroule en français qui deviendra dès lors une des langues du répertoire des élèves qui ne parlaient pas cette langue à leur arrivée à l'école⁸. En second lieu, il est lié au fait que « la scolarisation a parfois également pour conséquence secondai-

7. Avec des variations dans le nombre de locuteurs bien évidemment.

8. L'allophonie des élèves se présente selon des modalités variées en fonction des localisations géographiques. Ainsi, les résultats de l'enquête sociolinguistique de Léglise (Léglise & Puren, 2005, p. 69) montrent que dans la ville de Saint-Laurent du Maroni seuls 12,5% des enfants interrogés déclarent avoir parlé le français avant d'aller à l'école, alors que ce chiffre passe à 60% pour la ville de Cayenne.



re un enrichissement des répertoires linguistiques, l'école représentant aussi un lieu de socialisation, on voit alors apparaître d'autres langues apprises au contact de l'école » (Léglise & al., 2005, p.71).

Un autre regard sur la complexité scolaire : le point de vue psychosocial face à cette complexité

La recherche empirique menée en psychologie sociale dans le contexte guyanais permet d'appréhender d'une autre manière la complexité du public scolaire du département et de compléter les données recueillies par les linguistes et les sociolinguistes. Cette recherche s'inscrit dans une recherche en cours menée dans le cadre de l'ERTé Guyane. Elle vise à repérer les effets scolaires des contradictions que rencontre l'enfant de cours moyen 2 (CM2)⁹ et de 6e lorsqu'il est confronté à des systèmes de valeur en contradiction les uns avec les autres. Elle s'appuie ainsi sur une exploration des processus d'interstructuration de l'entredeux cultures, dans une approche constructiviste où le sujet est considéré comme actif ,au sens où il intègre et réinterprète les différents codes de son environnement familial, scolaire et social (Baubion & Malrieu cités par Tap, 1995, 1997). L'hypothèse avancée va donc à l'encontre des théories du déterminisme social selon lesquelles le succès scolaire tient à la proximité des deux cultures, familiale et scolaire. Elle pose que c'est par le prisme de la culture et le statut de la langue que le monde environnant prend sens pour l'enfant (Bruner, 1996) et, a fortiori, l'expérience scolaire. Ainsi, au-delà du conflit intra-psychique entre deux systèmes de valeur (Tap, 1991; Lescarret & Philip-Adish, 1993), ce sont les ré-interprétations et les dynamiques psychiques qui sous-tendent les processus de resignification. Nous avons tenté par ce biais de définir les processus psychologiques sous-jacents aux dynamiques d'insertion ou d'échec dans lesquelles se situent les enfants et surtout comment, malgré les contradictions au niveau des systèmes de valeurs scolaires et familiaux, des enfants réussissent à se mobiliser. Notre démarche se veut résolument transversale, prenant en considération l'environnement au sens large dans lequel évoluent les enfants.

Cette recherche permet de mettre en évidence l'originalité de la mobilité scolaire de deux groupes culturels : les Kali'na et les Hmong qui, bien que culturellement éloignés de la culture véhiculée par l'école, montrent des cas de réussite scolaire. Cette démarche à la fois statistique et qualitative nous a permis d'isoler des profils d'enfants théorico-statistiques mais surtout de comprendre les dynamiques psychiques à l'œuvre dans l'insertion scolaire des enfants de la région mananaise. Mana est une commune qui se situe dans la partie nord-ouest de la Guyane et regroupe un nombre important de groupes culturels qui n'habitent pas tous une même agglomération, mais dont les enfants se rencontrent à l'école et font l'expérience de l'altérité au quotidien, ce qui n'est pas for-

9. Classe qui marque la fin du cycle primaire (enfants de 10 à 12 ans).



cément le cas de leurs parents. Cette étude a porté sur une population de 192 enfants de 9 à 14 ans scolarisés en CM2 et en 6e.

Tableau 3 : caractéristiques de la population globale

Groupes	Effectifs	%
Kali'na	49	26%
Ndyuka	45	23%
Hmong	55	29%
Créoles	43	22%
Total	192	100%

Nous avons fait le choix de cette tranche d'âge car les enfants y sont à la transition entre deux types de scolarité, ce qui correspond au moment où l'enfant conscientise son discours, devient capable de porter des jugements sur ses performances et de se sentir directement responsable de son rendement scolaire. De plus, à l'adolescence, l'image de soi est primordiale et déterminante dans la dynamique scolaire et les performances qui s'y rattachent (Harter, 1990). Ce qui nous a conduites à nous interroger sur l'articulation entre estime de soi et scolarité. Nous avons appréhendé la notion d'estime de soi scolaire avec le *Self Perceived Profil* (SPP) de Harter (adapté en français par Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff & Plancherel, 1988) qui permet de connaître l'auto-évaluation par l'enfant de ses propres compétences dans des domaines spécifiques. Le recueil des données s'est fait par des passations individuelles qui ont eu lieu en deux temps. Un premier, plus quantitatif, où les enfants répondent aux questionnaires et un second, plus qualitatif, constitué par un entretien semi-directif portant sur six thèmes : le projet, les normes scolaires, les activités extra-scolaires, la hiérarchisation des langues, les pratiques langagières en fonction de l'interlocuteur et la description du mode de vie et des coutumes. À ces entretiens, s'ajoute une observation participante menée dans les familles, toujours dans un souci d'approche qualitative. Par cette démarche nous avons tenté d'avoir accès aux représentations des enfants en prenant garde aux fables de vie (Kauffman, 1996), décidant ainsi d'une démarche ethnologique de terrain pour aller au plus près de la réalité des enfants et pondérer leurs discours.

Le *Rapport à la culture* est opérationnalisé par la somme des scores de la *Compétence relationnelle*, de l'*Apparence physique* et le sentiment de *valeur propre* présents dans le questionnaire de Harter (Pierrehumbert et al., 1988). Ces trois dimensions traduisent à notre avis l'intériorisation des normes et valeurs propres à la culture d'origine, l'acceptation de l'apparence physique que l'individu doit entièrement assumer et accepter pour entrer en relation avec autrui. Il nous a semblé que la somme de ces scores pourrait constituer un excellent indicateur du type de relation que l'individu peut entretenir avec ce qu'il représente et ce dont il est porteur.



L'*Ecart culturel* est appréhendé à partir d'une approche ethnologique de terrain en élaborant un tableau des écarts entre les traits culturels propres à chacune des communautés et les valeurs véhiculées par l'école¹⁰. Précisons que les trois communautés amérindienne, ndyuka et hmong, bien que culturellement très éloignées, présentent un grand nombre de valeurs et de principes communs. Leurs valeurs ont donc été regroupées dans une même colonne *valeurs familiales* en opposition à la colonne des *valeurs scolaires*. Ce tableau non exhaustif a été construit à partir des conduites et valeurs scolaires, puis nous avons répertorié les valeurs réciproques dans lesquelles les enfants étaient enculturés. Cette procédure nous a permis alors de quantifier l'écart entre les valeurs familiales et les valeurs scolaires : la différence entre les scores respectifs des valeurs familiales et des valeurs scolaires permet d'obtenir le score de l'*écart culturel*.

Tableau 4 : Tableau des écarts culturels (Ho-A-Sim, 2004, p. 92)

SC	VALEURS FAMILIALES	VALEURS SCOLAIRES	SC
1	• Valeurs communautaires	• Valeurs individualistes	1
1	• Famille élargie	• Famille nucléaire	1
1	• Mode de vie semi-traditionnel	• Mode de vie plutôt urbain	1
1	• Savoir-faire (maîtriser une activité), savoir-être	• Savoir livresque, savoir-être	1
1	• Apprentissage du milieu	• Apprentissage hors contexte	1
1	• Mode de transmission indirect (imitation, observation)	• Mode de transmission didactique	1
1	• Elaboration de projets à court et moyen terme	• Stratégie de projets à long terme	
1	• Appréhension du temps inféodée aux tâches	• Emploi du temps découpé en 1 ou 2 heures	1
1	• Langue maternelle	• Français	1
1	• Attitude de respect et soumission aux adultes	• Respect sans soumission	1
1	• Pas de regard direct face aux adultes	• Regard direct	1
1	• Pratiques magico-religieuses ou religieuses	• Laïcité	
1	• Culture de tradition orale	• Culture de tradition écrite	1
1	• Autonomie pratique précoce (ex.: enfant débrouillard)	• Autonomie intellectuelle (ex.: enfant déluré)	

La différence entre les scores respectifs des Valeurs Familiales (VF) et des Valeurs Scolaires (VS) permet d'obtenir le score de la variable Ecart Culturel (EC) : EC = VF-VS.

10. L'analyse des valeurs véhiculées par l'école se fonde sur une observation des pratiques scolaires et des documents employés par les enseignants.



Nous avons ainsi croisé des données qualitatives (les écoles mono- et pluriculturelles, la présence ou non d'un médiateur culturel, les caractéristiques du groupe culturel des enfants) et des données quantitatives (l'estime de soi globale, l'estime de soi scolaire, le score des écarts, le score du rapport à la culture). Nous avons ensuite procédé à une classification statistique *twostep*¹¹ qui a déterminé cinq profils. Ces profils réunissent les caractéristiques des enfants articulées à leurs représentations, qui sont appréhendées au travers des thèmes abordés dans l'entretien semi-directif, à savoir le projet, les normes scolaires, les activités extrascolaires, la description du mode de vie et des coutumes. La dénomination du profil s'appuie sur deux critères : l'écart entre culture de l'enfant et culture de l'école s'appuyant sur le tableau des écarts culturels ci-dessus (*culturellement très éloignés, culturellement proches, culturellement éloignés*), et le rapport à l'école que construisent les enfants.

Le profil 1, les culturellement très éloignés¹², fait référence à des élèves exubérants et joyeux. Ils mettent en avant leurs capacités physiques, le fait d'être les héritiers d'une histoire valeureuse : « On est fier d'être Ndyuka ! », avec une forte tendance à surévaluer leurs résultats scolaires. Leurs activités sont l'aide dans les abattis, la pêche, les jeux collectifs. Ils sont souvent issus d'une fratrie nombreuse. Ce profil se compose majoritairement d'enfants ndyuka (78% qui viennent à 83 % de l'école communale du bourg) avec en moyenne un score de 15,85 à l'estime de soi scolaire, une estime de soi globale de 15,62, un rapport à la culture de 42,34 et un score des écarts de 13,65.

Le profil 2, les culturellement proches réalistes¹³, correspond à des enfants ayant intégré les attentes scolaires et pour lesquels l'expérience scolaire revêt du sens, ce qui permet de les caractériser comme *réalistes*. Il se compose majoritairement d'enfants créoles particulièrement soucieux des rapport sociaux entre pairs. Ils habitent pour la plupart le bourg de Mana, ont des activités périscolaires dans différents clubs tels que le football, le basket, le judo, les jeux vidéo. Dans une grande majorité, ils ont des résultats scolaires tout juste moyens (83%) ou en dessous de la moyenne, ont un score d'estime de soi scolaire en moyenne de 12,55, et 14,25 à l'estime de soi globale, un score de rapport à la culture de 42,41 et un score des écarts de 5,8 qui est le moins important de tous.

Le profil 3, les culturellement éloignés réalistes, décrit des enfants du collège quasi indifférenciés au niveau de la culture. Ils ont la particularité de se définir avant tout comme faisant partie de la catégorie des jeunes, même si l'appartenance culturelle est présente, elle n'est pas forcément

11. Procédure statistique issue du logiciel SPSS.

12. Ces élèves ne sont pas caractérisés du point de vue du sens qu'ils accordent à l'école, dans la mesure où selon ces élèves l'école n'est pas un lieu qui a une réelle incidence sur leur vie, si ce n'est le temps qu'ils y passent.

13. Au sens où ils ont intégré les normes et les valeurs scolaires, ils s'inscrivent dans la réalité de l'école, dans ses attentes.



prépondérante. Ils ont intégré le rôle de l'école et ont également des attentes vis-à-vis de l'institution, c'est en ce sens qu'ils sont eux aussi caractérisés comme réalistes. Quand ils habitent dans le bourg, ils se rejoignent pour jouer et organiser de petites sorties. Ils ont en moyenne un score de 12,82 d'estime de soi scolaire, et 13,37 au niveau de l'estime de soi globale, un rapport à la culture de 41,11 et un score des écarts de 9.

Le profil 4, les culturellement éloignés pragmatiques (au primaire), correspond à des enfants qui ont très tôt compris l'intérêt de l'école, qui constitue le moyen de sortir de la condition des parents et peut offrir d'autres perspectives d'avenir, c'est en ce sens qu'ils sont caractérisés comme *pragmatiques*. Ce profil est composé par les enfants du village de Javouhey. Ils aident leurs parents dans les champs et les accompagnent à la vente des légumes au marché en fin de semaine. 69% d'entre eux ont en moyenne un score de 13,64 d'estime de soi scolaire, 13,16 à l'estime de soi globale, 39,77 dans le rapport à la culture avec un score des écarts de 10.

Le profil 5, les culturellement éloignés réalistes et valorisés, (au primaire), décrit les enfants kali'na dont la langue et la culture d'origine sont valorisées car objet d'enseignement à l'école par un médiateur culturel bilingue et donc reconnues par l'institution. Dans leurs discours, l'école est valorisée et constitue un outil de réappropriation identitaire. Ce sont des élèves qui se distinguent par leur calme et jouissent d'une grande liberté d'action dans leur vie hors école. Ils ont un score d'estime de soi scolaire de 13,64 et 13,16 pour l'estime de soi globale. Leurs scores sont homogènes. On comptabilise 39,77 pour le rapport à la culture et 10,83 pour le score des écarts.

Précisons qu'il ne s'agit là que de profils, qui ne doivent en aucun cas alimenter les stéréotypes circulant à propos d'enfants issus de ces différentes communautés.

Il apparaît clairement à l'analyse des entretiens et des études de cas que les enfants éprouvent avant tout un réel plaisir à se retrouver en classe pour rencontrer leurs camarades, mais aussi pour le plaisir d'apprendre. L'école est associée à une démarche sans doute inconsciente de progression personnelle. Dans d'autres cas, les enfants ont certes des moments dédiés à la chose scolaire, mais surtout ils se regroupent pour travailler entre amis ou entre frères et soeurs. Cela suppose de devoir coopérer, s'expliquer mutuellement des notions, discuter d'un point de désaccord, ce qui fait directement référence aux conflits socio-cognitifs pour dépasser, résoudre un problème. Ces expériences participent sans doute à la construction d'une partie de l'efficacité scolaire et rejoignent sur l'estime de soi scolaire. On constate que différentes stratégies d'accompagnement sont mises en place, le tutorat entre pairs, la présence et l'investissement des parents sous des formes diverses, plus ou moins autoritaires. Certaines stratégies, même si elles paraissent efficaces du point de vue des résultats, interfèrent avec le plaisir d'apprendre. On trouve ainsi le cas d'un élève, en situation de réussite, qui aime



apprendre des choses nouvelles, mais qui évolue dans un cadre qui lui pèse et lui semble particulièrement contraignant, l'aspect plaisir passant alors au second plan. Ce qui nous semble toutefois flagrant ici, c'est que la notion de plaisir, l'envie d'apprendre des choses nouvelles, donc la curiosité sont essentielles voire centrales dans les apprentissages, pour supplanter les obstacles d'ordre multiple et entretenir un rapport positif au savoir scolaire.

Pour un psychologue, il est en effet intéressant de tirer les enseignements de résultats qui diffèrent quelque peu de la tendance générale et d'identifier ainsi les possibles issues que chaque sujet peut trouver pour dépasser les conflits de représentations, articuler des tendances apparemment incompatibles, élaborer des stratégies qui concourent à l'élaboration de l'auto évaluation, et mettre ainsi en œuvre des modes de résolution qui auront une incidence positive sur l'investissement scolaire et l'équilibre psychique ultérieur. C'est cette part de créativité et d'innovation psychique que nous avons pu repérer chez certains enfants de notre échantillon qui retient tout particulièrement notre attention et qui constitue l'originalité même de notre travail.

L'intérêt de notre recherche est en effet d'avoir porté non seulement un regard nouveau sur un phénomène sociologique connu (l'échec scolaire dans cette région guyanaise), mais aussi d'être à l'écoute de ce qui s'exprime de différent, d'innovant. Nous avons ainsi cherché à souligner les potentialités de ces enfants à un moment très sensible du développement, où ils se structurent progressivement au travers des conflits habituels des enfants mais aussi des conflits spécifiques liés à la multiplicité des langues, des pratiques, des codes culturels. On peut alors comprendre que cette richesse psychologique, qu'ils acquièrent en même temps qu'ils construisent leur expérience scolaire, puisse quelque peu mobiliser leur énergie psychique, aux dépens quelquefois des résultats scolaires. On comprend également le désarroi éventuel des enseignants qui accompagnent ces enfants dans cette aventure scolaire très originale. Ils perçoivent bien la spécificité de ces parcours et l'intensité de l'activité psychique exigée, mais, tout en demeurant attentifs à la créativité de chacun, ils ne peuvent pas toujours s'autoriser à laisser à chaque enfant le temps, pourtant logique, de sa propre élaboration.

Adaptation au contexte guyanais dans la formation des enseignants

Face au public scolaire que nous venons de caractériser, évoluent des enseignants qui se définissent « tant par leur extranéité au milieu d'exercice que par leur inexpérience et leur instabilité géographique¹⁴ »

14. Celle-ci étant en grande partie due au fait que les jeunes enseignants sont majoritairement nommés sur des postes où les conditions de vie sont particulièrement éprouvantes (Hébrard, 2000; Puren, 2005a).



(Léglise & Puren, 2005, p.80). Un document¹⁵ datant de 2003 et émanant de l'IUFM de la Guyane précise ainsi que sur les cinq dernières années, parmi les PE deuxième année quittant l'IUFM, seuls 22% sont d'origine guyanaise (au sens de nés en Guyane) ou fixés en Guyane contre 62% d'origine hexagonale et 16% d'origine antillaise. De cette extranéité, découle un profond sentiment de *mal être* mis en évidence dans un certain nombre de travaux évoquant la situation des enseignants dans le contexte scolaire guyanais (Alby & Launey, sous presse; Puren, 2005a). Puren (2005a) relève ainsi dans les propos des jeunes PE inexpérimentés du Maroni un sentiment récurrent de désarroi ou d'abandon. Ce mal-être est en grande partie dû aux conditions matérielles difficiles dans lesquelles évoluent les enseignants ainsi que le rappelle Hébrard (2000) :

J'avais signalé lors de mon précédent rapport le caractère réellement inacceptable de ce qui est demandé à l'ensemble de notre personnel travaillant de manière permanente ou occasionnelle en site isolé (essentiellement sur les fleuves Maroni et Oyapock). [...]. Je rappelle, pour mémoire, que nous ne sommes toujours pas capables d'assurer de manière continue aux personnels [...] ni eau potable, ni électricité, ni téléphone, ni transport, ni service minimum de santé. [...]. Le fonctionnement quotidien des écoles ne peut évidemment pas être assuré dans le cadre de la réglementation nationale, en particulier en ce qui concerne la sécurité (p. 1).

Cependant, ces conditions, si difficiles soient-elles, ne sont pas les seules en cause. En effet, bien souvent la principale cause d'angoisse des enseignants en poste est leur méconnaissance du public scolaire, de sa langue et de sa culture (Puren, 2005a).

Ainsi, la spécificité du contexte et le manque de moyens donnés aux enseignants pour l'appréhender au mieux nécessitent une réelle réflexion en terme de formation initiale et continue des PE dans le département guyanais. Cette formation doit viser à les préparer aux publics et à l'hétérogénéité des situations auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés.

Pourtant, cette réflexion a mis longtemps à se mettre en place dans le département guyanais. Pendant une assez longue période, les « responsables pédagogiques [...] se sont contentés d'appliquer dans les écoles de ce département d'outre-mer les programmes et les méthodes de la Métropole, sans chercher à les adapter aux élèves majoritairement allo-glottes qui y sont scolarisés » (Puren, 2005b, p. 88). Les discours de l'Education nationale dans les années 70 laissaient de fait entrevoir une visée assimilationniste qui « n'était d'ailleurs pas sans évoquer les discours tenus en Métropole et dans les colonies par les pouvoirs républiques un siècle plus tôt » (Puren, 2005b, p. 89).

Ce n'est que vers la fin des années 90 que des changements commencent à voir le jour. Les premières propositions émanèrent des linguistes

15. IUFM de la Guyane (2003). *Contrat quadriennal de développement de l'IUFM de la Guyane 2002-2005*.



du CELIA. Ainsi, en 1997, des membres de cette équipe proposèrent à l'IUFM de la Guyane un programme permettant d'inclure dans la formation des PE deuxième année « la connaissance des milieux d'exercice des futurs enseignants à travers des modules de linguistique et d'anthropologie orientés vers la réalité guyanaise. » (Goury & al., 2005, p. 57). L'idée fut retenue, mais sa concrétisation se limitera au début à une semaine de formation facultative en fin d'année universitaire, intitulée *Journées sur l'enseignement en contexte interculturel*. Il s'agissait plus d'une sensibilisation au terrain guyanais que d'une véritable formation¹⁶, dont l'objectif était de réduire l'anxiété des futurs PE. Ce n'est que quatre ans plus tard, en 2001, qu'un premier module spécifiquement orienté vers l'adaptation au contexte guyanais vit le jour : le *Module de linguistique comparée des langues de Guyane*.

Parallèlement à l'introduction de contenus sur les langues de Guyane, se mettait en place une réflexion sur l'enseignement du français auprès d'un public allophone. On commençait enfin à admettre, un peu tardivement il est vrai, qu'il était peu pertinent en Guyane d'enseigner le français comme une langue maternelle. Il existe certes des structures dans le système scolaire français, les Classes d'initiation (CLIN¹⁷), qui visent spécifiquement un public allophone, cependant elles présentent la caractéristique de ne s'adresser qu'à des élèves étrangers n'ayant pas pour langue première le français. Or, être Français n'implique pas forcément d'être locuteur natif de la langue nationale et la Guyane ne fait pas exception, loin de là, puisque de nombreux élèves du département n'ont pas le français pour langue première et ne pratiquent pas cette langue au quotidien (en tout cas hors de l'école). C'est pourquoi, progressivement, se sont mis en place dans la formation des PE en Guyane, essentiellement sous l'impulsion du Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM¹⁸), des modules de Français langue étrangère (FLE) puis, à partir de 2002, de Français langue seconde ou de scolarisation (FLS). À ce stade, les efforts en terme de réflexion sur l'échec scolaire en Guyane vont avoir tendance à se focaliser essentiellement sur cette question d'apprentissage de la langue française, et plus spécifiquement de la langue de scolarisation, sur la méthodologie d'enseignement de l'oral et sur les difficultés que les élèves rencontrent en terme de compréhension des consignes tant en français que dans les disciplines non linguistiques¹⁹.

16. Ateliers de découverte des langues de Guyane, conférences d'anthropologues et de spécialistes de l'éducation bilingue ou de l'éveil aux langues et au langage.

17. Ces classes ont été créées dans le cadre de la loi du 28 mars 1982 : « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 14 ans révolus. »

18. Aujourd'hui CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage.

19. A l'IUFM, le module FLS comprend vingt heures de formation auxquelles s'ajoutent dix heures assurées par le CASNAV.



Si ces changements constituent une avancée certaine dans la réflexion sur l'adaptation de la formation au contexte guyanais, il n'en reste pas moins que certains aspects essentiels sont encore laissés de côté. Par ailleurs, la focalisation sur les difficultés des élèves en français présente le danger de ne pas suffisamment donner aux enseignants les moyens de s'appuyer sur les acquis des élèves, sur leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être que ce soit d'un point de vue linguistique ou culturel.

C'est pourquoi, dans des développements plus récents, l'équipe de recherche de l'IUFP Guyane cherche à aborder cette question sous un nouvel angle, celui de l'atout plurilingue et pluriculturel, celui de la richesse que peut apporter la diversité linguistique et culturelle qui caractérise les publics scolaires. Elle propose ainsi un réaménagement du dispositif de formation des PE au travers de différents axes. Le premier vise à donner aux enseignants les moyens de faire du plurilinguisme des élèves un atout dans la classe, de leur donner des outils pour une gestion conscientisée et réfléchie de l'utilisation des langues des élèves dans les situations scolaires, et enfin de les amener à accepter le fait que le recours à une langue autre que la langue de scolarisation peut être un atout et non pas systématiquement le signe d'une difficulté²⁰. Le second vise à donner aux enseignants les moyens de mettre en place une pédagogie interculturelle au travers de la découverte d'approches didactiques innovantes et au travers d'une meilleure connaissance des particularités du public scolaire.

Nous posons ainsi l'hypothèse qu'avec de tels objectifs la formation des PE en Guyane permettrait de préparer les enseignants à exercer dans « une école multilingue, qui reconnaît la pluralité des langues, des pratiques, des compétences et des vécus langagiers des acteurs » et non pas une école qui « impose une vision normative de la langue objet d'apprentissage et des programmes scolaires, [...] une référence monolingue » (Gajo & Mondada, 2000, p. 215). Elle leur donnerait aussi les moyens de mieux comprendre certaines situations vécues jusqu'alors comme problématiques, de déchiffrer des comportements, mais surtout d'être sensibilisés à l'altérité.

Une contribution à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants en Guyane

Nous postulons ici que toute formation d'enseignants a pour objectif d'optimiser leurs interventions au sein du processus éducatif afin qu'ils puissent participer le plus adéquatement possible au développement des jeunes sujets qui leur sont confiés dans les écoles. Les objectifs généraux d'éducation qui transforment les enfants en élèves s'inscrivent dans des contextes locaux et nationaux qui comportent des dimensions

20. Cet axe se situe clairement dans le courant de la recherche sur les interactions plurilingues en salle de classe (Gajo & Mondada, 2000; Moore, 1996).



très variées, tant sociétales que culturelles ou linguistiques. Les acteurs de l'école, qu'ils soient enseignants ou élèves doivent donc investir – et s'investir dans – l'école, la gérer, l'organiser et c'est la qualité du vivre ensemble qui va conditionner les apprentissages et le sens du travail scolaire.

A ce titre, la prise de conscience par les éducateurs de la diversité culturelle et linguistique ambiante, et surtout sa prise en compte dans leurs pratiques, ouvrent la voie à de nouveaux modes d'organisation en ce qu'elles peuvent permettre la rencontre de la diversité des autres acteurs du monde scolaire. C'est en ce sens que se construit la réflexion de l'équipe de l'ERTé sur les spécificités du contexte scolaire guyanais. Elle débouche sur un certain nombre de propositions visant à l'adaptation des modalités et des contenus de formation à l'intention des PE dans le département (Alby & Launey, sous presse; Alby & Léglise, sous presse; Léglise & Puren, 2005). Ces propositions ont ainsi abouti à l'élaboration d'une ébauche de référentiel de compétences²¹ (Alby & Launey, sous presse) qui prend comme point de départ « la reconnaissance et [...] l'apprentissage de la diversité linguistique et culturelle ». Ce référentiel n'a pourtant de sens que s'il s'inscrit dans un regard plus large, interdisciplinaire, qui puisse rendre compte de tous les aspects nécessaires à une formation optimisée des enseignants dans le département.

C'est ici, nous semble-t-il, que le travail en équipe peut prendre tout son sens. Il permet de porter des regards croisés sur les situations vécues par les enfants et les enseignants et d'affiner les propositions en terme d'actions pédagogiques. C'est pourquoi nous proposons de le compléter en y apportant le regard de la psychologie sociale, nous fondant tant sur la littérature dans ce domaine que sur les résultats de la recherche menée dans le département.

Les concepts émanant de cette discipline permettent d'identifier un certain nombre de savoirs, dont nous pensons qu'ils constituent une base nécessaire à toute action de formation des enseignants, même s'ils se déclinent de manière spécifique en Guyane en fonction des caractéristiques du public scolaire. Ces savoirs comportent des connaissances sur le développement de l'enfant, sur l'estime de soi et ses incidences sur l'échec scolaire, et sur les processus de motivation.

Le développement de l'enfant constitue un champ de recherche assez vaste. Cependant, à l'intérieur de celui-ci nous pouvons dégager des éléments qui sont essentiels dans le processus de formation. Il est notamment important de rappeler qu'à la fin de l'enfance, le sujet est capable de se définir par rapport à des caractéristiques spécifiques, qu'il peut articuler entre elles des connaissances de soi opposées, ce qui révèle un

21. En l'état, ce référentiel s'organise autour de trois champs disciplinaires : linguistique, sociolinguistique et didactique des langues. Il porte sur les compétences professionnelles nécessaires au PE exerçant en Guyane dans ces domaines.



progrès cognitif certain. Ce changement prend également la forme de comparaisons, exacerbées par les enseignants eux-mêmes et qui jouent un rôle de plus en plus important dans ce processus de transformation de la personne. Les nouvelles acquisitions cognitives de cette période permettent ainsi à l'enfant de prendre en considération l'opinion que les autres auront de lui dans le processus du *soi-miroir*. Le début de l'adolescence, qui correspond en général à la fin de la scolarité du primaire, induit ainsi chez le sujet une connaissance plus fine des multiples *soi* qui le composent et des différents contextes où ils s'actualisent (Martinot, 2004). Harter (1999, cité par Martinot, 2004) souligne ainsi qu'à l'adolescence le regard extérieur est central, et peut même engendrer une certaine confusion chez les jeunes issus de minorités, qui reçoivent des messages contradictoires de personnes considérées comme référentes. Les enseignants se doivent donc d'être au fait de ces différents processus, d'autant plus qu'en tant qu'acteurs de l'école ils y jouent un rôle non négligeable. Ils doivent prendre conscience du fait qu'à ce moment de leur vie les élèves doivent « réussir à créer des connaissances de soi qui font le lien entre leur groupe ethnique, et le groupe majoritaire » (Martinot, 2004, p. 209).

Il nous semble tout aussi important de souligner que les enfants, contrairement à une opinion répandue, ne sont pas tous en situation d'échec scolaire. De plus, les réussites paradoxales que notre recherche a permis de mettre en relief témoignent de la dynamique psychique d'enfants qui, en fait, mettent en place des stratégies de dépassement des conflits intrapsychiques et sont en réussite à un niveau personnel. Dans une attitude bienveillante, il serait alors intéressant de faire évoluer le regard institutionnel porté sur eux, pour reconnaître le potentiel positif de leur situation et encourager les stratégies qu'ils mettent en œuvre face à la complexité des situations à gérer et des insertions successives à réaliser. Nous proposons donc d'introduire dans la formation des PE les différentes stratégies identitaires (Camilleri, 1990; Camilleri, 1996; Berry, 2000) en œuvre dans le contexte guyanais. L'école est un microcosme circonscrit dans un monde plus vaste pour lequel elle prépare une génération nouvelle de travailleurs et de citoyens. La diversité des enseignants et celle de leurs élèves font toutes deux partie du scénario et les approches s'intéressant à la relation entre le psychisme et la culture (Camilleri & Vinsonneau, 1996) pourraient permettre d'avoir un nouveau regard sur les processus en œuvre dans une situation de forte diversité culturelle.

Avoir été en situation de réussite va favoriser la persévérance du sujet, qui va accroître ses efforts lors d'une tâche difficile, et surtout pousser l'enfant à mobiliser les stratégies précédemment acquises. Il existe un lien important entre l'autoévaluation d'un individu dans un domaine donné et sa performance (Bandura, 1982, cité par Martinot, 2004), dont on sait qu'elle agira sur la motivation. Ruvolo et Markus (1992, cités par Martinot 2004) montrent à ce titre que l'adolescent se mobilise en fonction



de la façon dont il se projette (*soi futurs* envisagés ou écartés). Les différentes connaissances que l'on a de soi sont ainsi impliquées de façon importante à la fois dans la motivation et la performance : ce que l'on croit être capable de faire est aussi important que ce que l'on est capable de faire. Au niveau scolaire, les connaissances que l'on a de soi se traduiront par un schéma plus ou moins bien organisé que le sujet aura en mémoire dans des domaines spécifiques. Ces schémas s'élaborent par le biais de situations familiaires et répétitives. Une recherche de Martinot et Monteil (1995) met ainsi en exergue l'existence d'un schéma de réussite scolaire chez les élèves ayant de bons résultats scolaires. Ce schéma est souvent associé à des souvenirs de réussite scolaire. Mais qu'en est-il des élèves avec de faibles résultats scolaires ? En fait ils ne présentent aucun schéma de *soi d'échec scolaire* mais présentent plutôt un schéma de réussite bien au-delà de leurs performances réelles. En fait les enfants se survalorisent afin de garder une bonne image d'eux-mêmes, et ceci en faisant sans doute référence à une dimension qui leur est favorable. Les schémas de *soi de réussite* existent bien chez ces enfants mais sont faiblement organisés. Nous pensons que c'est probablement le cas des enfants du groupe ndyuka de notre étude. Selon Martinot et Monteil (2000) ces schémas détermineront jusqu'aux choix que fera l'enfant entre des activités ludiques ou encore faire ses devoirs scolaires.

Concernant les élèves en situations d'échec scolaire, deux hypothèses sont envisageables, l'une concerne un facteur numérique et l'autre un facteur familial. Certaines recherches ont en effet permis de mettre en évidence le rôle de l'appartenance ou non au groupe numériquement dominant sur l'estime de soi des enfants (Redersdorff & Audebert, 2003²²). Cette donnée est particulièrement importante en Guyane, où les rapports de dominance numérique, sociale ou économique se jouent de manières très variées selon les localisations géographiques. Nous posons ainsi que les résultats obtenus pour les enfants d'origine créole, qui sont en infériorité numérique tout en appartenant au groupe socialement dominant, pourraient s'expliquer par ce facteur. Par ailleurs, les attentes de réussite de la part des parents représentent un élément qui joue un rôle non négligeable dans les performances scolaires ultérieures. Or, les deux groupes qui sont le plus en échec scolaire sont justement ceux où les attentes scolaires sont les moindres. En effet, Bertrand (1992) a montré que les familles créoles n'investissent pas forcément la chose scolaire et cette remarque semble aussi valoir pour les enfants ndyuka.

L'échec scolaire peut aussi être envisagé sous un autre angle, celui du foyer inconscient d'un conflit intrapsychique, où l'accès au savoir, à l'instruction est vécu comme une trahison envers les siens (Ortigues, 1984; Redersdorff & Audebert, 2003). Le sujet en réussite scolaire prend ainsi le risque d'être rejeté par les membres de sa communauté. Le choix

22. D'après une enquête menée en contexte contrasté auprès d'enfants scolarisés dans des classes de CM1 et de CM2.



s'impose alors entre la réussite personnelle d'une part ou l'acceptation du groupe d'autre part.

Enfin, un certain nombre d'études et d'observations montrent que les différences de performances entre les élèves d'une même classe s'expliquent aussi par l'effet des situations de classe. Du coup c'est la notion d'échec scolaire elle-même qui est à revoir et discuter.

Aborder ces différents aspects, tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue appliqué (en s'appuyant sur des cas concrets, visibles sur le terrain guyanais et donc lisibles pour les PE en formation) dans le cadre de la formation des PE pourrait ainsi leur permettre d'entrevoir toute la complexité du public scolaire auquel ils vont être confrontés. Cependant, ceci n'est pertinent que dans la mesure où les savoirs impliqués trouvent leur correspondance dans des savoir-faire et des savoir-être à mettre en œuvre dans les classes.

C'est en ce sens que nous proposons dans le tableau 5 quelques pistes pour l'élaboration d'un référentiel de compétences qui trouvent leurs fondements dans les différents concepts évoqués ci-dessus.

Tableau 5 : Référentiel de compétences

SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ETRE
<ul style="list-style-type: none"> - connaissances théoriques sur le développement cognitif de l'enfant - connaissance sur la construction et la problématique de l'estime de soi en milieu contrasté - connaissances sur les effets de l'estime de soi au niveau scolaire - connaissance des différents « sois » mobilisés dans les domaines donnés - connaissance des processus de la motivation - connaissances sur les stratégies de protection face à l'échec 	<ul style="list-style-type: none"> - adopter une attitude réflexive sur les situations vécues par le biais de l'analyse de pratiques - savoir s'appuyer sur le groupe pour sécuriser le sujet en difficulté - mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui permettent de lutter contre les stéréotypes concernant la réussite et l'échec scolaire - engager des échanges qui favorisent la métacognition 	<ul style="list-style-type: none"> - adopter un comportement qui favorise l'investissement scolaire par le biais des attentes de réussite - valoriser et motiver le sujet en situation d'échec par des implications dans le fonctionnement de la classe - développer une attitude empathique

Il est légitime que l'institution scolaire se préoccupe des résultats des élèves. Le psychologue s'attardera quant à lui sur la question de la mobilisation scolaire, tout en rappelant la spécificité des situations vécues par les enfants, en particulier la richesse psychologique qui est en train de se



construire chez ces enfants de cultures différentes. Ils sont à un âge, plus particulièrement à une étape où ils dépassent des conflits structurants mais très difficiles engendrés par la gestion de l'altérité.

Les IUFM se doivent donc de faire le lien entre les multiples cultures des élèves et celle véhiculée par l'école. Il faut cependant être conscient qu'une politique éducative et de formation uniquement axée sur des connaissances linguistiques et culturelles représente une vision restrictive de cette problématique si elle ne s'accompagne pas d'une démarche de familiarisation avec les processus psychologiques sous-tendant ces apprentissages et leur contribution à la structuration du sujet.

L'orientation psychosociale de nos recherches est ainsi susceptible de constituer le lien entre les différentes disciplines représentées dans l'ERTé de l'IUFM de la Guyane.



Références

- Alby, S. & Launey, M. (sous presse). Formation des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise & B. Migge (Ed.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : PUF.
- Alby, S. & Léglise, I. (sous presse). L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10.
- Berry, J. W. (2000). Acculturation et identité. In J. Costa-Lascoux, M. A. Hily & G. Vermès (Ed.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires* (pp. 81-94). Paris : L'Harmattan.
- Bertrand, Y. (1992). Famille en Guyane : éléments d'analyse. In *Famille en Guyane, journée d'études du 30-31 janvier 1992*. Paris : Editions Caraïbennes.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de La psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Camilleri, C. (1990/1996). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kasterzein, M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada Leonetti & A. Vasquez (Ed.), *Stratégies identitaires*. Paris : P.U.F.
- Camilleri, C. (1996). Le champ et les concepts de la psychologie culturelle. In C. Camilleri & G. Vinsonneau (Ed.), *Psychologie et culture : concepts et méthodes* (pp. 7-80). Paris : Armand Colin.
- Durand, Y. & Guyard, J. (1998). *Pour une politique éducative en Guyane. Rapport d'information n°1477*. Paris : Commission des affaires culturelles et des finances, Assemblée nationale.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.
- Goury, L. (2002). Pluralité linguistique en Guyane : un aperçu. *Amerindia, Langues de Guyane*, 26/27, 1-15.
- Goury, L., Launey, M., Lescure, O. & Puren, L. (2005). Les langues à la conquête de l'école en Guyane. *Univers Créoles, Ecoles ultramarines*, 5, 47-65.
- Goury, L., Launey, M., Queixalos, F., Renault-Lescure, O. (2000). Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée*, 5(1), 43-60.
- Grenand, F. (1982). Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane. *Bulletin d'Information du CENADDOM*, 66, 19-26.
- Grenand, F. & Renault-Lescure, O. (1989). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*. Cayenne : Centre ORSTOM, coll. « La nature et l'homme ».
- Harter, S. (1990). Adolescent self identity development. In S. S. Feldman and G. R. Elliot (Ed.) *At the threshold : the developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA : Harvard University press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : A development perspective*. New York : The Guilford Press.
- Hébrard, J. (2000). *Rapport effectué par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de la Guyane (20 février - 1er mars 2000)*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Ho-A-Sin, J. (2004). *Rapport à la culture, estime de soi et insertion scolaire : le cas des enfants kali'na, n'dyuka, hmong et créoles de l'Ouest guyanais*. Thèse de doctorat de l'Université de Toulouse II.
- Kauffman, J. C. (1996) *l'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Launey, M. (1999). Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? In C. Clairis, D. Costaoeuc & J.-B. Coyos (Ed.), *Langues et cultures régionales de France* (pp. 141-159). Paris : L'Harmattan.
- Launey, M. (2005). L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyse et perspectives du cas guyanais. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Ed.), *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 219-240). Berne : Peter Lang.
- Leconte, F. & Alby, S. (2004, avril). Guyane : à l'école de la diversité linguistique. *Cahiers pédagogiques*, (58^e année, Grenoble), 34-35.
- Léglise, I. (2004). Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière. *Glottopol : Langues de frontières, frontières de langues*, 4, 108-124.
- Léglise, I., Alby, S. & Migge, B. (2004). Un diagnostic sociolinguistique dans l'Ouest guyanais. *Langues et Cités*, 5, 5-6.



-
- Léglise, I. & Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. *Univers Créoles, Ecoles ultramarines*, 5, 67-90.
- Lescarret, O. & Philip-Adish, C. (1993). Les systèmes de valeurs parental et scolaire : la régulation du conflit chez l'enfant de quatre ans. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 109-120.
- Martinot, D. (2004). Connaitre le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M. C. Toczek & D. Martinot (Ed.), *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (pp.83-105). Paris : L' Harmattan
- Martinot D. & Monteil J. M. (1995). The academic self-schema : an experimental illustration. *Learning and instruction*, 5, 63-76.
- Martinot, D. & Monteil, J. M. (2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of social psychology*, 140, 119-131.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7, 95-121.
- Navet, E. (1984). Réflexions sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : l'exemple de la commune de Camopi. *Chantiers Amerindia. Por una educación contra el etnocidio*, 9(2), Paris : AEA, 17-42.
- Ortigues, M. C. et E. (1984). *Edipe africain*. Paris : L'Harmattan.
- Pierreuhumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, XLI, 333-345.
- Puren, L. (2005a, janvier). « On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion ». Le discours des professeurs des écoles du Maroni. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 142-151.
- Puren, L. (2005b). Enseignement et bilinguisme dans les écoles du Haut Maroni. *Ethnies*, 31-32, 88-101.
- Redersdorff, S. & Audebert, O. (2004). L'égalité des chances : les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Ed.), *le défi éducatif, des situations pour réussir* (pp. 201-221). Paris : Armand Colin.
- Renault-Lescure, O. & Grenand, F. (1985). Le problème scolaire : la question amérindienne de Guyane. *Ethnies*, 26-38.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Ed.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 49-75). Paris : P.U.F.
- Tap, P. (1995). Education familiale et personnalisation. In Y. Prêteur & M. De Léonardis (Ed.), *Education familiale image de soi et compétences sociales* (pp. 11-28). Bruxelles : De Boeck.
- Tap, P. (1997). Marquer sa différence. *Sciences humaines, hors série n°15*, 9-10.
- Toczek, M.-C. & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.

