

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DJEFFAL JEFFREY

ÉMERGENCE DE LA CONSCIENTISATION À L'ÉGARD DES POPULATIONS
MINORITAIRES EN GUYANE À PARTIR D'UN GROUPE DE DISCUSSION :
CONTRIBUTION DE LA CONSCIENTISATION AU DÉVELOPPEMENT DES
PRATIQUES CULTURELLEMENT SENSIBLES

AOÛT 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENT

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma directrice Sivane Hirsch pour son accompagnement, son soutien indéfectible et ses conseils avisés tout au long de cette passionnante aventure de recherche. Son expertise et son encouragement m'ont guidé de manière essentielle dans la réalisation de ce mémoire. Ses idées éclairées ont illuminé mon chemin et ont contribué de manière significative à l'enrichissement de ce travail.

À ma femme Alice, mes mots ne sauraient rendre justice à la gratitude que je ressens envers toi. Ton soutien inconditionnel, ta patience infinie et tes encouragements constants ont été mon roc tout au long de cette entreprise. Ta présence à mes côtés, ton écoute bienveillante et tes conseils avisés ont été les piliers sur lesquels j'ai pu m'appuyer. Ce mémoire porte en lui une part de ton amour et de ton dévouement, et je te suis éternellement reconnaissant pour tout ce que tu as apporté.

À ma fille Arya pour tous les moments de bonheur qu'elle m'apporte et la persévérance qu'elle m'inspire tous les jours depuis deux ans.

Je souhaite exprimer mon admiration et ma gratitude envers l'ensemble de la communauté universitaire de Cayenne, ainsi qu'envers tous les formateurs et individus dévoués qui contribuent activement au développement de l'enseignement en Guyane. Je tiens à saluer leur engagement inlassable et leur dévouement envers l'éducation. Votre contribution joue un rôle crucial dans l'enrichissement de la vie éducative et dans la création d'un avenir prometteur pour les générations à venir.

Je remercie tous les participants. J'adresse mes remerciements à chacun d'entre vous qui avez généreusement partagé vos connaissances, vos expériences et vos perspectives. Votre participation a été le cœur battant de cette recherche, et vos contributions ont donné vie aux idées que j'ai pu explorer. Vos réflexions m'ont apporté de nouvelles perspectives et ont grandement enrichi la qualité de ce travail.

Je tiens également à exprimer ma gratitude envers Nadia Rousseau et Rachel Deroy-Ringuette pour avoir accepté de faire partie du jury d'évaluation de ce mémoire. Leur contribution a été précieuse dans l'évaluation de mon travail. De plus, je tiens à souligner leurs corrections minutieuses et leurs commentaires constructifs qui ont grandement enrichi mon travail.

Je suis reconnaissant envers Marie de Saintjean pour la révision linguistique.

Enfin, j'exprime ma reconnaissance envers mes parents qui m'ont continuellement insufflé des valeurs de curiosité, de persévérance et d'intégrité. Leur engagement envers mon éducation a toujours constitué un exemple inspirant, et c'est grâce à eux que j'ai acquis un goût insatiable pour la connaissance et un désir constant d'apprendre.

Leur investissement passé en temps, en énergie et en ressources pour m'offrir les meilleures opportunités éducatives a été une preuve tangible de leur détermination à me voir réussir. Chaque sacrifice qu'ils ont consenti pour mon bien-être et ma croissance a constitué un témoignage éloquent de leur amour inconditionnel.

Mes parents m'ont offert bien plus qu'une éducation formelle. Ils m'ont inculqué des principes de compassion, de tolérance et de respect envers autrui, des qualités qui ont façonné ma conscience et orienté mon interaction avec le monde qui m'entourait.

TABLES DES MATIÈRES

<i>TABLES DES MATIÈRES</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</i>	<i>vii</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>viii</i>
<i>INTRODUCTION</i>	<i>1</i>
<i>PREMIER CHAPITRE — PROBLÉMATIQUE</i>	<i>3</i>
1.1 MISE EN CONTEXTE	3
1.1.1. Introduction	3
1.1.2 Contexte guyanais et autochtone	4
1.1.3. Formation en enseignement en France	6
1.1.4. Formation en enseignement en Guyane	7
1.1.5. Structure du système éducatif en France	9
1.1.6. Revendications des populations minoritaires et autochtones en Guyane	11
1.1.7. Représentations des populations à l'encontre des métropolitains en Guyane	13
1.1.8. Diversités présentes en Guyane française	16
1.1.9. Enseignement républicain et catholique dans les <i>homes indiens</i>	19
1.2. DÉFIS EN EDUCATION SUR LE TERRITOIRE GUYANAIS	23
1.2.1. État de la recherche	23
1.2.2. Prise en compte insuffisante des diversités en enseignement en Guyane : nécessité de développer un enseignement culturellement sensible	24
1.3. DÉFIS LINGUISTIQUES POUR L'INCLUSION DES MINORITÉS EN GUYANE	25
1.4. CONSCIENCE SOCIOCULTURELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS	28

1.5. TRAVAIL SOCIAL PRÉSENT EN GUYANE EN LIEN AVEC LA CONSCIENTISATION	29
1.6. QUESTION DE RECHERCHE	32
<i>DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE</i>	33
2.1. CONSCIENTISATION	33
2.1.1. Conscientisation	33
2.1.2. Prise de conscience	38
2.1.3. Questionnement de soi et conscience socioculturelle	39
2.2. ÉDUCATION INCLUSIVE ET APPROCHES D'INTÉGRATION ET D'ASSIMILATION.....	41
2.2.1. Divergence entre culture et culture scolaire.....	41
2.2.2. Différentes approches inclusives dans un contexte de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique	43
2.2.3. Autochtones et minorités.....	45
2.2.4. Intégration et assimilation à l'école républicaine.....	49
2.3. CONTENU CULTURELLEMENT SENSIBLE.....	51
2.3.1. Sept principes à respecter pour former un enseignement culturellement sensible.	52
2.3.2. Application des principes.....	54
2.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE	57
<i>TROISIÈME CHAPITRE — MÉTHODOLOGIE</i>	58
3.1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	58
3.2. ORIGINE DES DONNÉES.....	61
3.3. RÔLE DU GROUPE DE DISCUSSION ET DE L'ANIMATEUR.....	64
3.3.1. Groupe de discussion	64
3.3.2. Rôle de l'animateur	65
3.4. GUIDE D'ENTREVUES.....	66

3.5. CERTIFICATION ÉTHIQUE	68
3.6. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	68
<i>QUATRIÈME CHAPITRE — RÉSULTATS.....</i>	70
4.1. PARTICIPANTS.....	71
4.1.1. Romain	72
4.1.2. Marine	73
4.1.3. Estelle.....	74
4.1.4. Maurice	74
4.1.5. Gwénaëlle.....	74
4.2. PRISE DE CONSCIENCE.....	76
4.2.1. Prise de conscience acquise en milieu d'apprentissage	76
4.2.2. Prise de conscience de l'importance de l'inclusion des différences culturelles dans les enseignements.....	78
4.2.3. Émergence d'une prise de conscience dans le groupe de discussion concernant les pratiques inclusives	79
4.3. CONSCIENCE SOCIOCULTURELLE.....	82
4.3.1. Développement d'une conscience socioculturelle et expériences personnelles	82
4.3.2. Développement d'une conscience socioculturelle et formations des enseignants .	85
4.3.3. Développement du langage comme moyen de développer une conscience socioculturelle	88
4.4. ENSEIGNEMENT CULTURELLEMENT SENSIBLE	93
4.4.1. Dispositifs présents pour favoriser un enseignement culturellement sensible.....	94
4.4.2. Hiérarchisation des savoirs : obstacle à un enseignement culturellement sensible	97
4.4.3. Violence liée au manque d'enseignement culturellement sensible.....	105
<i>CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION.....</i>	109
5.1. IMPORTANCE DE LA FORMATION DANS LA MISE EN PLACE D'UN CONTENU CULTURELLEMENT SENSIBLE EN GUYANE.....	110

5.1.1. Manques dans les formations, un obstacle en Guyane pour la création de contenu culturellement sensible : l'expérience est privilégiée	110
5.1.2. Place des langues dans les formations des enseignants pour les reconnaissances des spécificités culturelles	113
5.2. TENSIONS INDUITES PAR LES NIVEAUX DE CONSCIENCE SOCIOCULTURELLE ET LES CONCEPTIONS DE L'ÉCOLE DES ENSEIGNANTS	117
5.2.1. Confrontation des niveaux de conscience socioculturelle	117
5.2.2. Confrontation des conceptions de l'école républicaine	119
5.3. DISPOSITIFS ACTUELS PERMETTANT L'ÉMERGENCE DES CONSCIENCES SOCIOCULTURELLES EN GUYANE	122
<i>CONCLUSION</i>.....	125
Limites de la recherche.....	128
Politique et pressions.....	128
Limites du groupe de discussion	131
Ouvertures	131
<i>RÉFÉRENCES</i>	133
<i>ANNEXE A</i>.....	144
<i>ANNEXE B</i>.....	148
<i>ANNEXE C</i>.....	149
<i>ANNEXE D</i>	150

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles

JDC : Journée Défense et Citoyenneté

DOM : Département d'outre-mer

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

LIJE : Littérature pour la jeunesse

ONU : Organisation des Nations Unies

ZDUC : Zone de droit d'usage Collectif

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation

DRDFE : Direction régionale au droit des femmes et à l'égalité

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

IFOP : Institut français d'opinion publique

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'émergence de la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'un groupe de discussion d'enseignants en analysant comment la conscientisation pourrait contribuer au développement de pratiques culturellement sensibles. Ce mémoire propose une articulation entre la conscientisation, l'éducation inclusive et les approches d'intégration et d'assimilation, et un contenu culturellement sensible pour envisager le rôle du personnel enseignant dans ce contexte. Il vise ainsi à examiner le groupe de discussion formé d'enseignants comme un moyen de prise de conscience et à analyser la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles. Un groupe de discussion avec des enseignants et une étudiante ont été menés et une analyse des données s'organise en trois niveaux de traitements *micro*, *macro* et *méso*. Ces niveaux ont permis d'organiser une analyse déductive réunissant les différents enjeux de la conscientisation dans les formations en Guyane, à partir des transcriptions des entretiens.

Cette étude montre que le développement de la conscience socioculturelle des enseignants ne peut pas se développer à travers les formations actuelles en Guyane. Les enseignants ont besoin de formations avec des dispositifs permettant d'orienter vers la création de contenu culturellement sensible. Cette analyse démontre que les politiques scolaires et la société orientent la réflexion des enseignants quant aux enseignements qu'ils mettent en place dans leurs classes. La réflexion des enseignants et de ses instances débute par une prise de conscience qui émerge actuellement en contexte scolaire à travers l'expérience. L'ensemble s'oriente vers l'inclusion des populations minoritaires dans les enseignements et de façon plus large dans la société guyanaise.

Mots-clés : conscience socioculturelle ; conscientisation ; enseignement culturellement sensible ; population minoritaire ; Guyane française ; groupe de discussion

INTRODUCTION

Les peuples autochtones en France se concentrent particulièrement entre trois régions d'outre-mer, qui sont la Polynésie, la Nouvelle-Calédonie et la Guyane (Gagné et al., 2018). Pourtant, j'ai terminé ma formation pour devenir enseignant de primaire en Guyane sans connaître de concepts liés à l'éducation et sans aucune connaissance des cultures locales. Je ne connaissais aucun concept lié à la pédagogie que ce soit en lien avec les populations autochtones ou à la didactique en général et je ne me pensais pas préparé à adapter les programmes d'enseignement à une culture qui m'était inconnue. C'est le contact avec les populations autochtones à l'école et dans la vie quotidienne qui m'a fait prendre conscience que je ne connaissais pas assez leurs réalités pour enseigner dans cette académie et encore moins dans les territoires intérieurs, qui, éloignés des grandes villes et difficiles d'accès, sont encore très isolés. Les programmes d'enseignement qui définissent les compétences et la formation des futurs enseignants visant à préparer l'application des programmes d'enseignement, ne proposaient visiblement pas l'expérience et les connaissances suffisantes pour une formation en une année. L'expérience d'un an vécue par la suite comme professeur de primaire en Guyane ne permettait pas de combler cet écart culturel et professionnel. C'est la reconnaissance de ce manque dans la formation et ses effets sur les enseignants qui sont à l'origine de ce travail qui permettra de proposer

aux enseignants un cadre de prise de conscience et de comprendre la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

Le contexte éducatif spécifique de la Guyane sera présenté dans la problématique, en précisant les enjeux propres à la préparation des enseignants à travailler en contexte autochtone. Ensuite, seront examinés les concepts qui serviront à l'analyse de la question de recherche en proposant une approche qui permettrait de prendre en compte les perspectives autochtones en enseignement en Guyane. Enfin, une proposition de méthodologie sera établie. Les résultats permettront d'engager une réflexion autour de la prise de conscience, de la conscience socioculturelle et des enseignements culturellement sensible. Pour finir, la discussion traitera de l'importance des formations dans la mise en place d'un contenu culturellement sensible en Guyane, des tensions induites par les niveaux de conscience socioculturelle et les conceptions de l'école des enseignants et des dispositifs actuels permettant l'émergence des consciences socioculturelles en Guyane.

PREMIER CHAPITRE — PROBLÉMATIQUE

1.1 MISE EN CONTEXTE

1.1.1. Introduction

Dans cette partie, nous présenterons le contexte qui fait l'objet de notre réflexion : la formation des enseignants en Guyane en lien avec les populations minoritaires. Pour cela, nous présenterons d'abord le fonctionnement du système éducatif français. Ensuite, nous expliquerons à quoi fait référence le terme autochtone et l'usage qui en sera fait pendant la recherche. Nous continuerons en exposant les diversités culturelles présentes en Guyane française. Pour finir, nous développerons l'impact qu'a pu avoir le système des *homes indiens* sur les populations en Guyane.

Le système éducatif en Guyane est instable puisque les effectifs et les administrations font face à un *turn-over*¹ important (Qribi et Ho-A-Sim, 2019). Les populations minoritaires sont sous-représentées dans la société guyanaise et subissent des politiques qui tendent à invisibiliser leurs cultures. De plus, les politiques minières empiètent sur leurs territoires et les politiques éducatives ne laissent pas de place aux cultures minoritaires dans les curriculums (Armanville, 2012). Cette invisibilisation

¹ Rotation de l'emploi, renouvellement du personnel.

engendre des inégalités, puisque les populations issues de la culture majoritaire de Guyane se retrouvent favorisées par les politiques mises en place. Cette invisibilisation engendre aussi des luttes de la part des populations minoritaires pour une reconnaissance politique et sociale. Ces luttes convergent vers un besoin d'inclusion et de prise en compte des cultures minoritaires dans les programmes et dans les enseignements (Armanville, 2012).

Pour comprendre le contexte guyanais actuel, il faut expliquer des moments clés mettant en exergue des tensions résultant des dispositifs mis en place en Guyane au sein même des populations, mais aussi entre les politiques françaises et les Guyanais.

1.1.2 Contexte guyanais et autochtone

En octobre 1996, les étudiants de l'université de Guyane et les enseignants alertent l'État français par des manifestations virulentes devant la préfecture, exposant le manque de personnel et de moyens mis en place pour l'éducation (Durand et Guyard 1999). Ils réclament de véritables filières de formation et dénoncent le rattachement de la Guyane au rectorat de la Martinique, ne prenant pas assez en compte les spécificités locales. Dans la nuit du 7 au 8 novembre 1996, des émeutes éclatent et en résulte la création du rectorat de Guyane.

En 2017, un autre mouvement social démontre l'insuffisance des actions mises en place par le gouvernement pour répondre aux réclamations de 1996, comme la formation

du rectorat² des Antilles et de la Guyane. En plus des revendications pour l'éducation, le mouvement dénonce les problèmes d'insécurité et d'orpaillages illégaux.

Par leur caractère destructeur sur l'environnement et sur la culture (Bergeron et al., 2015), les politiques minières du gouvernement français en Guyane peuvent dégrader les relations entre les populations locales et l'État central. Cette politique minière prévoyait de creuser une immense fosse à proximité d'une réserve biologique intégrale dans la forêt guyanaise pour en extraire 85 tonnes d'or. Les luttes pour davantage de reconnaissances des populations minoritaires dans l'enseignement, la répartition des terres et la protection de l'environnement convergent vers un besoin d'affirmation politique et sociale des populations autochtones de Guyane. En effet, bien que l'accès au « pays amérindien » soit soumis à « autorisation préfectorale »³ (Les droits de l'enfant outre-mer, 2007), le projet minier « montagne d'or » est très controversé en France et sur le territoire autochtone. Le projet constitue une menace pour l'écosystème (Goddard, 2017) et il apparaît le sentiment

² Le rectorat en France est l'équivalent du Centre de services scolaire au Québec (CSS)

³ Depuis un arrêté en date du 14 décembre 1974, l'accès au pays amérindien est soumis à une autorisation préfectorale. Cependant, à partir du 14 juin 2013, par suite de la requête du conseil municipal de la commune, le bourg de Camopi n'est plus inclus dans la Zone d'accès réglementé (ZAR). Malgré cette modification, un accès réglementé avec autorisation demeure en vigueur pour les villages environnants et pour Trois Sauts. Pour obtenir cette autorisation, il est nécessaire de faire une demande à la préfecture de Guyane au moins 15 jours avant le début du séjour. Cette demande doit inclure des informations telles que le motif du déplacement, la destination, la durée du séjour ainsi que le nombre de participants. En complément, il est possible d'accompagner cette demande d'une lettre d'invitation émanant d'un résident, d'un ordre de mission ou d'un arrêté du rectorat.

d' « abandon des populations par les services sociaux, éducatifs et sanitaires » (Goddard, 2017, p.03). En 2017, les chefs coutumiers amérindiens se sont opposés à ce projet et le grand Conseil coutumier rassemblant tous les autochtones réaffirme cette opposition en janvier 2019. Finalement, selon l'IFOP, 7 Guyanais sur 10 se déclarent opposés au projet minier. De même, des voix se lèvent de manière explicite contre le projet comme celles des frères Kali'na, Alexis et Felix Tiouka, s'opposant fermement au « désastre global de la colonisation des Terres amérindiennes » (Goddard, 2017, p.04). Nous retrouvons ici une ambiguïté, puisque la France refuse de reconnaître ces populations, mais met en place un système d'autorisation préfectorale pour accéder à certains villages autochtones dans le but de les protéger dans les domaines sanitaires et culturels. L'enjeu du territoire et de la reconnaissance de ses populations sont liés à l'importance de l'inclusion des populations minoritaires de Guyane dans l'enseignement.

1.1.3. Formation en enseignement en France

Pour devenir enseignant titulaire en France à l'école primaire, il faut obtenir un diplôme de maîtrise Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et passer le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE). L'enseignant ayant obtenu son concours dans une académie y sera automatiquement affecté. Un enseignant voulant changer d'académie peut faire une demande de mutation qui a néanmoins peu de chance d'aboutir due à la pénurie d'enseignants. Toutefois, il peut être muté d'une académie à faible taux de recrutement d'enseignants à une académie à fort besoin d'enseignants, ou réussir à nouveau le concours dans l'académie qui

l'intéresse. Il n'a pas besoin de repasser son master MEEF qui est valable dans toutes les académies. Les frontières des académies correspondant aux frontières administratives françaises, l'académie de Guyane inclut l'ensemble de la région.

En France, les personnes ayant une licence (équivalant au baccalauréat) peuvent enseigner en tant que contractuels dans le système public et comme suppléant dans le système privé. Lorsqu'une personne réussit le concours et obtient son master, elle devient fonctionnaire et profite des avantages salariaux et d'une stabilité d'emploi plus conséquente.

Après avoir expliqué le parcours pour enseigner, nous présenterons le parcours unique suivi dans l'enseignement soulignant l'absence d'un réel cursus de recherche en sciences de l'éducation en Guyane. Cette présentation sera nécessaire pour comprendre notre interrogation quant aux manques de la formation en France, mais surtout en Guyane.

1.1.4. Formation en enseignement en Guyane

En Guyane, seuls les parcours de master MEEF (professionnalisant), le diplôme universitaire⁴ destiné aux personnes qui enseignent sans avoir un diplôme en enseignement, et de master science de l'éducation (recherche) qui vient récemment d'être proposé (2018) à l'université, sont dispensés. Pourtant, nous montrerons dans cette partie qu'ils semblent peu répondre aux besoins du territoire en qualité de formation.

⁴ Le diplôme universitaire (DU) n'est pas reconnu au niveau national et est délivré par l'université et non par le ministère de l'Enseignement supérieur. Ce statut permet une plus grande flexibilité dans les horaires de travail et il permet d'obtenir une qualification.

De plus, les enseignants ont une préférence pour les grandes villes de la côte, moins enclavées que les territoires intérieurs, ayant pour résultat d'accroître la pénurie d'employés dans ces territoires. Les enseignants métropolitains en Guyane peuvent être en priorité attirés par l'outre-mer, son image estivale et les primes. Or, afin de combler le manque de personnel dans les territoires intérieurs, les enseignants obtenant le concours de professeur des écoles en Guyane sur le littoral sont amenés à enseigner pendant plusieurs années dans les communes du territoire intérieur avec des élèves majoritairement issus de communautés autochtones (Thurmes, 2006). Une des conséquences du système français d'attribution des postes est qu'il répartit les plus débutants, ceux avec le moins de points, dans les écoles ayant un déficit d'enseignants (Rousselle, 2018). Ces écoles sont souvent celles les plus reculées et se composent principalement de ce fait d'enseignants n'ayant pas d'expérience. Comme précisé plus haut, et comme le montrent plusieurs études (Durand et Guyard, 1999 ; Macedo, 2016 ; Alby et Launey, 2008 ; Thurmes 2006), les programmes d'enseignement n'abordent que peu les réalités guyanaises. Les enseignants débutants ne peuvent que difficilement connaître les réalités et les contextes locaux. Peu d'attention est accordée à la connaissance des langues et des cultures locales (Doligé, 2009).

Lorsque les enseignants sont amenés à rejoindre les territoires intérieurs, ils n'ont pas d'expérience et ces communes « ne [représentent] pour eux qu'un point sur une carte » et « ils [n'ont pas] souvent une claire conscience de l'identité, des usages, de la culture des populations qu'ils [sont] amenés à côtoyer » (Archimbaud et Chapdelaine, 2015, p.87). Les enjeux pourraient se traduire par un accroissement des inégalités scolaires et

par extension, participer aux inégalités sociales déjà marquées sur le territoire (Archimbaud et Chapdelaine, 2015).

Le Sénat fait état d'un « *gap* culturel » dû à la forte présence d'enseignants venus de métropole et d'un « *turn-over* » de 80 % dans certains établissements. Le mouvement des équipes pédagogiques génère de l'inconfort dans les conditions de travail et un manque de cohésion (Lothaire et al., 2012). Le Sénat à travers le rapport d'Archimbaud et Chapdelaine (2015) reconnaît que le manque d'expérience et de connaissances des professeurs majoritairement issu de métropole provoque des difficultés dans la création de projets pédagogiques durables. La proposition n° 72 apportée par le Sénat est de « mieux « profiler » le recrutement des enseignants dans les DOM afin de prendre concrètement en compte les difficultés d'exercice de leur mission, particulièrement en Guyane. » (Doligé, 2009, p.310). Les solutions selon Doligé seraient d'effectuer un meilleur profilage et de « repenser la politique de recrutement et d'affectation du ministère de l'Éducation nationale opérée depuis Paris » (Doligé, 2009, p.309).

Après avoir exposé le fonctionnement des formations des enseignants et de ses enjeux, en lien avec les manques dans ces dernières, nous aborderons le fonctionnement étatique du système éducatif et les conséquences qu'a l'important *turn-over* des métropolitains en Guyane.

1.1.5. Structure du système éducatif en France

Il importe de comprendre la structure du système éducatif en France pour comprendre l'origine du manque de prise en compte des cultures locales dans les

enseignements et le fort *turn-over*. On distingue trois niveaux différents d'institutions publiques en charge de l'éducation, l'Assemblée nationale et le Sénat votent les lois et les appliquent avec le ministre de l'Éducation nationale et le rectorat administre le personnel éducatif. Le ministère en charge de l'Éducation nationale détermine les dispositifs consacrés à l'éducation comme les programmes d'aide ou les accompagnements éducatifs, les programmes nationaux, le recrutement et la gestion du personnel éducatif. Le rectorat exerce dans l'académie les missions relatives au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice. C'est ce dernier qui représente le ministère au sein de l'académie et qui exerce une fonction de circonscription administrative de l'Éducation nationale.

En Guyane, le système éducatif est plus mouvant que dans d'autres Académies françaises, pouvant engendrer une instabilité. Les employés du rectorat de Guyane sont constitués d'un effectif entre 60 et 80 % d'origine guyanaise et entre 20 et 40 % des effectifs partant chaque année (Doligé, 2009, p.309). Toujours d'après le Sénat, le *turn-over* est l'explication de « la difficulté d'élaborer un vrai projet pédagogique sur le moyen ou le long terme » (Doligé, 2009, p.309). Cette instabilité devient elle aussi un obstacle dans la prise en compte des cultures locales. Pour aborder la prise en compte des cultures locales, il est nécessaire de discerner les populations minoritaires qui les composent et préciser nos choix sémantiques pour spécifier les usages qui seront faits dans notre recherche.

1.1.6. Revendications des populations minoritaires et autochtones en Guyane

Après avoir présenté les formations en enseignement et la structure du système éducatif, nous définissons les termes employés dans cette recherche afin de comprendre les enjeux sous-jacents.

En France, la reconnaissance de l'autochtonie ne se fait qu'à travers la désignation de populations autochtones, laissant pour compte l'usage de peuples autochtones et les revendications pouvant exister sur le plan du droit international en matière de souveraineté (Sep lveda, Glon et Dumont, 2020). De plus, la France limite ces questions d'autochtonie aux départements d'outre-mer pour ne pas reconnaître les Basques, les Bretons, les Alsaciens, les Corses et les Occitans comme populations autochtones.

En Guyane, les populations autochtones ne contestent pas cette utilisation du terme, les textes et les associations se désignent eux-mêmes comme populations autochtones ou amérindiennes. Dans ce mémoire, pour maintenir une cohérence avec les autres textes, nous allons donc parler de population minoritaire et de population autochtone.

Les populations autochtones revendiquent des terres dans le but de se réapproprier leurs activités traditionnelles qui sont principalement la culture des terres (*abattis*) (Armanville, 2012). Dans cette revendication, il y a un enjeu territorial qui sous-tend à des questions liées à l'accès à la terre, mais aussi à leurs droits. Félix Tiouka, le co-fondateur de l'association des Amérindiens de Guyane française en 1984 à Awara, a amorcé une négociation qui a permis de créer en 1987 les Zones de Droits d'Usage Collectif (ZDUC), au profit des « communautés d'habitants tirant traditionnellement leur subsistance de la

forêt » soit, les Amérindiens et les Noirs-Marrons (Armanville, 2012). Les demandes de parcelles qui étaient accordées aux demandeurs étaient attribuées sur le domaine privé de l'État. Depuis 1996, plus aucune parcelle n'est accordée, malgré la multiplication de demandes (Armanville, 2012). Les demandes de parcelles sont une revendication identitaire qui est apparue à travers la création des ZDUC. À Kourou et à Saint-Laurent, les parcelles des ZDUC de certaines familles sont exploitées par des familles urbaines et de nouveaux villages sont en cours de constitution sur ces zones (Armanville, 2012).

L'entretien de la biodiversité en Guyane et en Amazonie résulte des lois mises en place par l'État, mais également de la conscientisation individuelle du citoyen. Compte tenu du contexte pluriethnique, les lois de la conservation de la nature doivent s'assurer du bien-être des communautés locales et doivent exercer un travail de conscientisation de ses populations. La pertinence de la compréhension de l'impact des politiques environnementales en Guyane par l'État français réside dans le lien entre la gestion de la biodiversité et une gestion des techniques d'apprentissage ancestrales des populations locales. L'état français, à travers l'école, écarte les minorités locales de leur proximité avec la nature aussi bien physiquement, avec un lieu contrôlé d'apprentissage, que mentalement, avec des enseignements éloignés des réalités locales (Grenand et al., 2006). Dans la réappropriation des politiques territoriale apparait la création de nouveaux outils pédagogiques. L'apprentissage de certaines techniques est en déclin et peut être le résultat de la rupture entre les enfants et leur milieu (Davy, 2007). Une rupture qui peut s'expliquer

par le manque d'accès à la terre, mais également par les *homes*⁵, l'école ou encore le travail salarié.

D'après les revendications et les luttes pour la préservation des cultures minoritaires, il peut apparaître un enjeu pour l'école de s'adapter afin de répondre au besoin de préserver les pratiques et les cultures locales des populations minoritaires (Rousselle, 2018). Ce mémoire visant à l'origine l'enseignement auprès des populations autochtones, comme le définissent Cobo (1987) et de Lespinay (2016), se retrouve dans une ambiguïté qu'il faut éclaircir. Le travail qui suit prendra en compte toutes les minorités au même titre que les populations autochtones. Il est important de comprendre que l'enjeu de l'inclusion des minorités et des perspectives autochtones dans les enseignements se fait dans la même lignée. Toutefois, nous serons parfois amenés à distinguer les deux dans un souci de compréhension des spécificités des enjeux spécifiques à notre recherche.

1.1.7. Représentations des populations à l'encontre des métropolitains en Guyane

Dans cette quête de droits et de territoires des populations minoritaires, les populations issues de la culture majoritaire peuvent être perçues négativement, et cela, en plus du *turn-over* évoqué précédemment, peut entacher la cohésion et le fonctionnement pédagogique (Thurmes, 2006). La conscience des métropolitains quant à la perception des populations minoritaires est un point crucial des relations entre les équipes pédagogiques

⁵ Des enfants de différentes communautés autochtones ont grandi dans des « homes indiens », pensionnats tenus par des congrégations catholiques.

et, de manière plus étendue, avec les familles (Doumenge, 2002). Les relations peuvent être plus compliquées et entacher la possibilité de l'élaboration d'un contenu pédagogique culturellement sensible (Doumenge, 2002).

Les représentations négatives de la part des populations locales vis-à-vis des métropolitains peuvent s'expliquer historiquement. En outre-mer, et dans notre cas en Guyane, il y a dans la quête de l'autochtonisation une question de légitimité territoriale (Doumenge, 2002). La place de la légitimité pour Doumenge est déterminée par « les Blancs-pays⁶ qui enracent les descendants d'esclaves et de contractuels asiatiques dans le pays ; ils les font littéralement accéder à l'autochtonie. » (Doumenge, 2002, p.30). L'histoire coloniale et les souffrances qui en résultent sont les résultats de ces perceptions. Doumenge dans son rapport du CNRS explique qu'en Guyane ces discriminations ont lieu « dans le cas des Antilles et de la Guyane, c'est parce que le peuplement amérindien a été refoulé, déporté, voire exterminé, que la chose a été rendue possible » (Doumenge, 2002, p.30).

Pour comprendre les représentations qu'ont les populations de Guyane concernant les enseignants venant de métropole, il faut reconnaître d'abord que la motivation de ces enseignants peut être financière. Selon Thurmes, les images négatives des populations de Guyane vis-à-vis des métropolitains peuvent être « regroupées autour de trois grands thèmes : l'absence d'implication des Métropolitains en Guyane, leur personnalité

⁶ Les Blanc-pays désignent les descendants de colons français étant restés dans les Antilles et en Guyane

désagréable, les différents types gênants.» (Thurmes, 2006, p.400). L'absence d'implication se réfère au *turn-over*. La personnalité provient d'une vision des « Métropolitains pédants, peu intéressants, superficiels [qui] critiquent beaucoup la Guyane sans raison fondée [,] sont racistes et paternalistes » (Thurmes, 2006, p.401). Cette image négative est parfois même partagée par les métropolitains vis-à-vis des autres métropolitains, dans l'étude de Thurmes (2006), « 25 individus parlent du « chasseur de prime » » (Thurmes, 2006, p.401).

L'image négative des Guyanais provient également des métropolitains qui ne restent pas, ce qui engendre un *turn-over* important, comme démontré dans une étude de 2003 dans laquelle « 30 % projettent de passer un an de plus en Guyane, 21 % deux ans de plus, 4 % trois ans de plus, 12 % quatre ans de plus, 10 % plus de quatre ans et 23 % ne savent pas. Donc presque 70 % d'entre eux resteront moins de 5 ans. » (Thurmes, 2006, p.228).

Les enseignants venant de métropole engendrent un *turn-over* important causé par l'intérêt financier et les stéréotypes qu'ils se font de la Guyane. Les privilèges offerts aux fonctionnaires sur le territoire ne semblent pas apporter de stabilité et peuvent engendrer des stéréotypes vis-à-vis des métropolitains (Thurmes, 2006).

L'origine du fort *turn-over*, engendré par les métropolitains, pousse les Guyanais à souhaiter se tourner davantage vers un lien de communalisation favorisant les personnes qui sont de Guyane (Thurmes, 2006). C'est une volonté qui peut causer des disparités dans les relations et engendrer des difficultés supplémentaires au *turn-over* dans les apprentissages (Qribi et Ho-A-Sim, 2019).

Nous avons montré que le *turn-over* engendré par les métropolitains cause des instabilités dans les équipes pédagogiques et qu'en arrivant en Guyane, les métropolitains sont confrontés à une diversité culturelle importante. Dans la partie qui suit, nous exposerons les diversités culturelles présentes en Guyane, pour comprendre ensuite les défis qui en découlent.

1.1.8. Diversités présentes en Guyane française

La population guyanaise est composée des créoles guyanais, des autochtones (Kali'na, Wayana, Wayãpi, Teko, Bushinenge, Palikur et Lokono), des populations H'mongs originaires d'Asie du Sud, des Français originaires de France métropolitaine et d'outre-mer et des populations immigrantes. Le nombre exact des populations autochtones n'est pas recensé, puisque les origines ethniques ne font pas partie des données documentées par les statistiques officielles en France. Cependant, une étude indépendante estime leur nombre en 2015 à 10 000 personnes (Archimbaud et Chapdelaine, 2015) soit entre 3 et 5 % de la population guyanaise⁷.

En Guyane, il existe une divergence sur le fait d'inclure les populations noir-marron comme des autochtones. Noires-marrons provient de l'espagnol *cimarron* qui signifie fugitif pour désigner les esclaves qui s'échappaient des plantations sur le plateau des Guyanes. Originaires d'Afrique, les Noirs-marrons ont été réduits en esclavage par les

⁷ Selon l'INSEE, la population de Guyane est de 285 133 habitants en 2020.

colons hollandais. Lorsqu'ils se sont échappés, ils ont tissé des liens avec les populations autochtones. Ils y ont développé dès le XVIIe siècle des cultures originales, à forte dominante africaine (Moomou, 2019). *Bushinengué* est le terme utilisé pour désigner l'ensemble des peuples issus du marronnage de la Guyane hollandaise. Les ethnologues en ont identifié plusieurs groupes : Saamaka, Matawai, Kwinti, Dyuka, Boni, et Pamaka, et en Guyane française, les Bushinengués seraient environ 99200 (Moomou, 2019). D'autres populations minoritaires sont représentées en Guyane. Les Hmongs, ayant fui les répressions résultant de la guerre d'Indochine, ont été installés dans le village de Cacao et de Javouhey à partir de 1976. Malgré cette diversité, l'identité créole guyanaise domine dans la représentation de l'identité guyanaise (Thurmes, 2006, p.408), ce qui est une source de tension parmi les populations présentes en Guyane qui voudraient plus de reconnaissance.

En ce qui a trait à l'école, l'échec des politiques scolaires peut se traduire par le fort taux de suicide des écoliers autochtones (Carle et al., 2018) et par le contraste avec les résultats scolaires de France métropolitaine. En effet, la Guyane française se distingue par de faibles résultats scolaires où 48 % des jeunes sont en grande difficulté de lecture (JDC⁸) pour une moyenne nationale de 10,8 % (Carle et al., 2018, p.02). De même, 33 % des jeunes sortent sans diplôme du système scolaire, ce qui représente trois fois plus qu'en métropole. Dans ce contexte, il paraît essentiel de mieux adapter l'enseignement aux

⁸ Journée défense et citoyenneté

besoins spécifiques des élèves de la Guyane. Parmi les pratiques qui ont fait leurs preuves ailleurs, on peut citer l'autochtonisation des programmes ainsi que la mise en valeur de l'histoire et de l'identité des enfants autochtones à travers l'école (Couchili, 2018).

En plus d'un écart culturel important entre les enseignants arrivant de métropole et les populations autochtones de Guyane, très souvent, les enseignants sont affectés dès leur premier poste dans les territoires intérieurs. Les équipes pédagogiques sont par conséquent mouvantes, puisque les enseignants quittent leur poste rapidement. On constate une rotation des enseignants de 80 % dans certains établissements (Doligé, 2009, p.71). Ainsi, la cohésion des équipes est faible et les conditions de travail sont précaires (Ronfeldt et al., 2013). C'est une instabilité qui ne permet pas de prendre en compte les cultures locales. Enfin, le rectorat, qui a pour fonction de diriger les services de l'éducation nationale à l'échelle académique, ne présente aucun cadre d'origine guyanaise (Doligé, 2009, p.309). Il devient alors difficile « d'élaborer un vrai projet pédagogique sur le moyen ou le long terme », mais aussi d'assurer une « prise en compte des réalités locales » (Carle et al., 2018, p.1).

La Guyane est un territoire multiculturel avec une histoire coloniale et des revendications affirmées pour la reconnaissance des populations minoritaires. En traitant de la reconnaissance des populations minoritaires dans notre travail de recherche, nous devons comprendre quel est le lien historique de l'enseignement républicain et des populations autochtones et quelles sont leurs revendications.

1.1.9. Enseignement républicain et catholique dans les *homes indiens*

En Guyane française, des pensionnats catholiques ont été mis en place de 1949 à 2012. Les enfants issus des populations autochtones ont été enlevés à leurs familles, placés dans ce qu'on appelle en Guyane des *homes*, ont été pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et sont soumis à la Loi sur l'enfance abandonnée (Tiouka, 2016). L'existence des *homes* catholiques de Guyane est encore récente et est encore un sujet tabou, largement méconnu dans le système de l'éducation et dans la société guyanaise.

Les cinq premiers *homes* qui accueillait des enfants de 1949 à 1980 servaient alors à compenser le manque de présence d'établissements scolaires dans les territoires intérieurs (Armanville, 2012) visant d'abord à inculquer l'éducation française républicaine aux enfants autochtones et de les soumettre aux préceptes de la religion catholique. Ils ont aussi été utilisés afin de rassembler les populations autochtones dans les bourgs afin d'exercer un contrôle administratif, sanitaire et politique des autochtones (Guyon, 2016). Ainsi, la création de ces établissements s'inscrivait dans une démarche d'assimilation (Tiouka, 2016) et avec la volonté de franciser qui a été qualifiée de violente et de douloureuse par les populations les ayant vécues.

Aujourd'hui s'engage une réappropriation culturelle des arts et des traditions de la part des populations autochtones et le début d'une volonté d'émancipation face à l'assimilation mise en œuvre jusqu'ici. Avec la fin des *homes* et la crise du logement dans les grandes villes de Guyane, certaines familles s'installent proche de lieux qui semblent plus propices aux conditions d'une vie qui leur conviendrait. Ainsi, le service régional de l'archéologie recense la réappropriation d'anciens lieux d'occupation (Armanville, 2012)

et hors des villes, des villages ont émergé autour du fleuve de l'Oyapock, dans les territoires intérieurs (Damien et al., 2012 ; Filoche et al., 2017). Les territoires de l'intérieur sont maintenant réinvestis par les populations autochtones en quête de la construction de nouveaux lieux de vie communs. L'émancipation et la réappropriation culturelle passent pour les populations autochtones par une reconnaissance politique et sociale.

En 2012, Armanville présente un mémoire qui préconise la construction d'une véritable scolarisation adaptée et effectuée en partenariat avec les communautés autochtones. En 1950, le rassemblement des populations autochtones avait aussi pour but de combler le manque de main-d'œuvre. Le premier pensionnat, une structure scolaire évangéliste, est ouvert en 1949 à Mana et est fermé en 1980. En 1974, deux autres internats sont créés sur les fleuves Maroni et Oyapock et sont fermés en 2012. Des études (Archimbaud et Chapdelaine, 2015 ; Armanville, 2012 ; Ferrarini et Tiouka, 2022 ; Grenand et Grenand, 1992 ; Tiouka, 1984) observent un échec de ces missions évangéliques pas uniquement en éducation dans les territoires intérieurs en matière d'acceptation et d'inclusion des populations minoritaires de Guyane, mais aussi d'un point de vue spirituel pour des cultures dans lesquels le dieu chrétien devient une entité supplémentaire. Les écoles ont été le point d'ancrage pour une évangélisation des populations minoritaires de Guyane (Armanville, 2012). Dans la quête de l'autonomie culturelle, l'école et la religion sont étroitement liées. C'est à partir des *homes* que les missions évangélistes ont tenté d'effacer les identités locales (Armanville, 2012) et l'acceptation et l'inclusion des populations minoritaires de Guyane pour Tiouka (1984)

passer par une union des peuples autochtones. Au sein des populations autochtones du littoral qui ont reçu une instruction religieuse plus pesante, Armanville (2012) observe une présence plus marquante de la religion chrétienne dans les foyers. Pourtant toutes les personnes rencontrées dans son enquête semblent attachées à leur propre culture. Ces missions contestent le rapport entre les minorités de Guyane et les personnes issues de métropoles, mais aussi le rapport à l'éducation en Guyane en matière d'inclusion et d'acceptation dans la société.

L'objectif des pensionnats était de gommer les traits des cultures de ces communautés afin d'en créer une seule. C'était un objectif d'assimilation mis en place par ces missions. Ce formatage devait passer entre autres par l'instruction des enfants. La diffusion d'une culture unique, française et catholique et la coupure des enfants à leur famille devaient favoriser la création d'une culture guyanaise unique (Armanville, 2012). Sur le littoral, les séquelles des pensionnats sont encore présentes, mais ce modèle a permis à de nombreux enfants d'accéder à une éducation qui leur était impossible auparavant. C'est à partir de cette instruction que certains s'émancipent et agissent dans un but de revendication. Tirillés entre les conséquences néfastes et les apports de l'instruction de ces *homes indiens*, les anciens pensionnaires ont conscience des atouts liés à l'alphabétisation qu'ils peuvent en tirer afin de faire valoir leurs revendications à travers la création d'ateliers d'écriture de langue et de réappropriation culturelle (Armanville, 2012). En 1984, Félix Tiouka, se sert de l'enseignement qu'il a reçu dans les *homes* pour faire le premier discours politique critiquant la politique française en Guyane. Il a engagé un discours précurseur pour la réappropriation culturelle et la reconnaissance des

populations autochtones de Guyane au Congrès des Amérindiens de Guyane française à Awala.

Lorsque la France a fait des populations autochtones des citoyens français, elle incluait une diversité de plus dans la République. Cependant il n'a pas été question d'inclusion, mais d'une volonté d'assimilation (Armanville, 2012). À notre connaissance, il n'y a pas beaucoup d'études liées à l'émergence d'une voix politique chez les populations autochtones de Guyane et de ce fait aucune étude sur la prise de conscience de ces populations. Alexis Tiouka (2016) fait état des débats actuels majeurs en Guyane en lien avec le discours de Felix Tiouka en 1984 dans le sens d'une voix politique des populations autochtones de Guyane. Dans l'étude de Thurmes (2006) qui regroupe beaucoup de témoignages de populations de Guyane, les revendications identitaires ne sont pas systématiques et parfois totalement absentes. Pourtant, il serait intéressant de comprendre les processus de prise de conscience chez les populations autochtones anciennement pensionnaire des *homes indiens*. Jusqu'en 2016, le *home indien* était un moyen presque unique d'avoir accès à l'instruction pour les populations de l'Oyapock et du Maroni.

L'inquiétude face à ces manques est grandissante principalement lorsque les *homes* ferment et qu'ils ne sont remplacés par aucun autre établissement.

1.2. DÉFIS EN EDUCATION SUR LE TERRITOIRE GUYANAIS

Le *turn-over* des métropolitains engendre une instabilité administrative et éducative importante. La Guyane dispose d'une formation en enseignement qui ne répond pas aux besoins du territoire multiculturel dont les revendications pour la reconnaissance s'accroissent. Les revendications quant aux besoins de reconnaissance des populations minoritaires proviennent en partie de l'histoire des populations minoritaires de Guyane qui sont confrontées à l'histoire assimilationniste de l'école républicaine. Un travail de conscientisation pourrait être la clé pour une inclusion et une émancipation de la voix des populations minoritaires en Guyane. Dans les parties qui suivent, nous exposerons les défis qui se posent à la reconnaissance des populations minoritaires dans les enseignements en Guyane et quelle place prend la prise de conscience des enseignants dans ce processus d'émancipation.

1.2.1. État de la recherche

Pour établir cette recherche, notre recension d'écrits se base sur très peu de données issues des recherches effectuées à l'université de Guyane. Pour cause, la Guyane est un territoire peu peuplé, isolé et le système universitaire y est peu développé (Cormier, 2005). Les recherches présentes en Guyane sont rares et le master privilégié par les étudiants, qui a longtemps été le seul master en éducation dans l'académie de Guyane, est le master professionnel, principalement axé sur les pratiques éducatives (Houssin & Geib, 2014). De plus, la Guyane ne bénéficie pas d'une assez grande visibilité en métropole pour que les chercheurs s'y intéressent (Thurmes, 2006). C'est la raison pour laquelle la

problématique présentée se base sur les rapports du Sénat et sur les travaux des formateurs de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces rapports visent de manière générale à pallier le manque de visibilité et d'information en métropole à travers des missions d'information. Par exemple, la sénatrice Archimbaud et la députée Chapdelaine (2015) ont adressé un rapport au Premier ministre, se concluant par 37 propositions pour enrayer les suicides et créer des conditions de mieux-être liées aux « Suicides des jeunes amérindiens en Guyane française » qui, comme affirmé précédemment, fait le constat de l'échec des politiques scolaires en Guyane à travers le fort taux de suicide des écoliers autochtones.

1.2.2. Prise en compte insuffisante des diversités en enseignement en Guyane : nécessité de développer un enseignement culturellement sensible

L'élaboration d'un enseignement culturellement sensible en Guyane est souvent pensée en rapport avec la langue d'apprentissage et celle des élèves (Alby et Léglise, 2007). C'est un moyen pour les enseignants d'inclure les élèves afin de développer un enseignement culturellement sensible (Alby et Launey, 2008). Cependant, les dispositifs mis en place semblent limités, car trop centrés sur des enjeux culturels métropolitains (Ti'iwan Couchili, 2018 ; Macedo, 2016). De plus, les cultures des élèves et leurs langues ne paraissent pas suffisamment incluses dans les curriculums et peuvent être à l'origine d'échecs scolaires (Alby, 2009).

Dans une idée d'élargir les possibles constructions d'un enseignement culturellement sensible en Guyane, les formations des enseignants ne sont pas assez

tournées vers la conscience socioculturelle des enseignants en formation (Qribi & Ho-A-Sim, 2019). Cette conscience permettrait aux enseignants de prendre en compte les spécificités de leurs élèves et de les inclure (Qribi & HO-A-SIM, 2019). En plus du développement d'un travail de conscientisation, les dispositifs qui visent l'inclusion doivent être renforcés pour réduire les iniquités qui en découlent (Qribi & HO-A-SIM, 2019).

1.3. DÉFIS LINGUISTIQUES POUR L'INCLUSION DES MINORITÉS EN GUYANE

Il existe en Guyane française une forte diversité linguistique et scolaire qui « incite à une réflexion et à l'élaboration de propositions de nouveaux contenus, de méthodologies et de principes structurants pour l'enseignement » (Macedo, 2016, p.22). Cette diversité a comme enjeu une représentation des cultures dans les contenus d'enseignement. Pour adapter les contenus d'enseignement aux cultures des élèves, il existe en France un programme d'enseignement spécifique des langues et cultures régionales ainsi qu'un dispositif d'intervenants en langues maternelles. Le programme d'enseignement spécifique des langues propose l'enseignement d'un cours d'une langue régionale selon la région et le dispositif d'intervenants en langues maternelles a pour but de rendre accessible aux élèves dont la langue première n'est pas le français un enseignement dans leur langue maternelle. L'efficacité de ces dispositifs pour rendre accessibles les enseignements dans leur langue maternelle et pour l'inclusion des élèves est remise en

cause et est jugée insuffisante (Ti'iwan Couchili, 2018 ; Macedo, 2016). Une explication serait que ces politiques seraient trop axées sur une idéologie monolingue (Alby et Ho-A-Sim, 2010 ; Macedo, 2016).

Ce manque de reconnaissance entraîne les échecs éducatifs précédemment évoqués et participe au déficit de conscientisation des enseignants (Alby et Léglise, 2007) lié aux diversités existantes en Guyane. Il y a chez les futurs enseignants le sentiment que le manque de reconnaissance des cultures des élèves est un facteur principal d'échec scolaire. C'est ce que montre la sociolinguiste Sophie Alby dans une étude publiée en 2005 visant à identifier les stéréotypes de 192 futurs enseignants concernant « la situation scolaire guyanaise et la place à attribuer aux différentes langues de l'école » (Léglise et Migge, 2008, p.304). Selon les futurs enseignants, le manque de reconnaissance et de connaissance du système français à l'encontre des langues et cultures de Guyane serait à l'origine du « facteur principal d'échec à l'école, dans l'acquisition de la langue de l'école » (Léglise et Migge, 2008, p.304).

Pour que les enseignants incluent et reconnaissent davantage les cultures des élèves et leurs langues, il est nécessaire d'accroître les expériences et les connaissances essentielles des futurs enseignants de façon formelle (Alby et Launey, 2008). Les politiques et les enseignants sont concernés par ce manque de reconnaissance. Dans ce sens, les recherches d'Alby traitant de la diversité linguistique s'inscrivent dans une volonté de « sensibiliser les responsables de l'Éducation nationale à ce problème, que l'on parvienne à mettre sur pied une politique d'éducation réellement adaptée. » (Alby, 2009). Il est question pour celles-ci de sensibiliser et d'informer le futur enseignant au travers

d'un mini-stage ou un livret d'accompagnement contenant des éléments de connaissances essentielles (Alby et Launey, 2008). C'est une proposition qui permettrait de participer au développement d'une conscience socioculturelle des futurs enseignants à travers l'expérience et l'information. Cette proposition pourrait favoriser la création par les enseignants d'un contenu culturellement sensible. Concrètement, dans un cours dispensé aux futurs enseignants de Guyane, Alby présente les différentes populations du département et propose un travail de conscientisation qui passe par le langage. Cet aspect linguistique est nécessaire dans la formation des enseignants afin d'assurer la prise en compte des différentes langues qui forment le portrait linguistique de la classe (Macedo, 2016).

Toutefois, pour la construction d'un enseignement culturellement sensible, reconnaître les langues en classe n'est pas suffisant, il faut comprendre que le transculturel ne peut pas être uniquement perçu à travers les langues (Demougin, 2008). En plus de reconnaître les langues, il est nécessaire de les décloisonner pour qu'elles deviennent un atout dans les enseignements en classe et pour la création d'un contenu culturellement sensible (Alby et Légliise, 2007). La formation d'un enseignement culturellement sensible dans des classes multilingues passe par la conscience des élèves plurilingues et des enseignants quant aux atouts d'une classe plurilingue dans les apprentissages et le besoin d'adapter leurs enseignements (Alby et Légliise, 2007).

Malgré une place importante pour les langues dans un but de développer un enseignement culturellement sensible les enseignants doivent être sensibilisés à l'ensemble

des éléments culturels qui représentent leurs élèves. La sensibilisation à l'ensemble des éléments culturels permet de développer une conscience socioculturelle.

1.4. CONSCIENCE SOCIOCULTURELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS

En Guyane, le lien entre la conscience socioculturelle dans la formation des futurs enseignants et la prise en compte des réalités des identités locales minoritaires n'est pas explicité dans les recherches.

Le colloque « Enjeux de l'interculturalité et de la pluriethnicité dans la relation d'aide et de soin en Guyane » a été l'occasion d'aborder la conscience socioculturelle des enseignants, alors que les chercheurs s'interrogeaient sur les manières dont des enseignants agissent face à cette altérité culturelle révélant leur propre « sentiment d'être différent » (Qribi, 2019). Or, alors que les recherches traitant de la Guyane s'intéressent souvent à « la place des langues des élèves à l'école en Guyane française, et l'inadéquation de l'école aux réalités guyanaises » (Alby, 2009), elles abordent très peu le besoin de conscientiser les futurs enseignants dans leur formation initiale.

Les manques de connaissances des réalités des identités locales minoritaires en éducation peuvent être comblés par la conscientisation dans la formation des futurs enseignants (Godin-Tremblay et Lussier-Desrochers, 2022 ; Tremblay, 1999). L'inclusion de ces minorités dans les enseignements repose sur « une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité » (Potvin,

2014, p.188). Dans une étude de Qribi & HO-A-SIM (2019), les auteurs reconnaissent l'importance de la conscientisation des enseignants autour des aspects sociohistoriques et politiques des réalités des identités locales minoritaires en Guyane. Selon cette étude, ce travail de conscientisation doit s'établir en parallèle d'un renforcement du dispositif d'intervenant en langue maternelle, d'un accompagnement pour les enseignants qui débute, d'une amélioration des conditions matérielles et de la stabilité des équipes éducatives (Qribi et HO-A-SIM, 2019).

1.5. TRAVAIL SOCIAL PRÉSENT EN GUYANE EN LIEN AVEC LA CONSCIENTISATION

Bien que le travail de conscientisation puisse être jugé comme étant négligé à travers les formations des enseignants en Guyane, un programme de recherche est mené par Isabelle Hidair-Krivsky, en dehors de l'éducation à l'Université de Guyane. Dans cette volonté de comprendre le travail de conscientisation lié au territoire guyanais et comment le programme en éducation pouvait évoluer pour favoriser l'inclusion je suis allé à la rencontre d'Isabelle Hidair-Krivsky. J'ai cherché à comprendre comment le système républicain pouvait favoriser l'inclusion et développer une conscience de soi et socioculturelle. Isabelle Hidair-Krivsky est une chercheuse, anthropologue sociale et ethnologue travaillant pour l'université de Guyane, mise à disposition pour la préfecture régionale de Guyane. Les recherches d'Isabelle Hidair-Krivsky sont principalement concentrées sur divers aspects de la formation de l'identité, de l'immigration, de la

discrimination, des méthodes d'enseignement inclusives et des liens interculturels. En tant que membre fondateur, elle a été directrice de "Migrations, Interculturalité et Éducation en Amazonie" (MINEA Equipe D'Accueil 7485) de 2015 à 2019. Ce laboratoire de recherche, situé à l'Université de Guyane, détient la distinction d'être le premier du genre dans le domaine des sciences humaines. Au cours de son mandat, Hidair-Krivsky a été élue première vice-présidente par le conseil d'administration, poste que qu'elle a occupé pendant quatre ans.

Dans toutes les régions, il existe une direction régionale au droit des femmes et à l'égalité (DRDFE). Toutes les régions travaillent en réseau dirigé par Élisabeth Moreno qui est la ministre chargée de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances. C'est ainsi que les directions de régions se réunissent pour réfléchir l'égalité autour de trois axes. Le premier axe est la lutte contre les violences et l'accès aux droits, le second est l'insertion professionnelle et le dernier est la culture de l'égalité.

Le premier axe défini par Isabelle Hidair-Krivsky est la lutte contre les violences et l'accès aux droits qui s'amorce par la sensibilisation. Il y a une sensibilisation dans les établissements sur toutes les questions d'agressions sexuelles, de sexualité. Cet exercice a pour but de montrer comment reconnaître les agresseurs et les victimes et sensibiliser les plus jeunes de manière à ne pas être victime ou ne pas devenir agresseur.

C'est un axe basé sur la sensibilisation qui renvoie à la communication comme outil de conscientisation. Dans le deuxième axe, l'insertion professionnelle, l'insertion permet de sortir les victimes de maltraitance, de l'isolement et de mettre en place des

projets allant dans le sens de l'émancipation. La culture de l'égalité qui est le dernier axe passe par ce qu'Isabelle Hidair-Krivsky fera, qui est de diffuser une culture de l'égalité et ça peut passer pas n'importe quel support notamment l'art et les artistes.

Les dispositifs, au même titre que l'atelier que nous organisons dans ce travail, permettent d'aller dans le sens d'une conscientisation. Il y a autour du dernier axe une racine commune qui est l'incapacité des opprimés et des oppresseurs de se rendre compte de leur statut.

Pour réaliser ce processus permettant de développer un enseignement culturellement sensible, nous recensons les outils de conscientisation. Dans ce processus de prise conscience qui existe à l'université de Guyane, nous retrouvons un programme structuré et clair quant au développement d'une conscience socioculturelle qui s'oppose à la formation des enseignants qui est jugée par les participants comme inexistante.

On comprend dans cette partie que les enseignants ne sont pas en mesure d'organiser un enseignement culturellement sensible et se retrouvent démunis face aux différences culturelles de leurs élèves, bien que des dispositifs les aident à construire un enseignement orienté autour des spécificités des élèves. De plus, les langues priment sur les spécificités des élèves ne permettant pas de prendre en compte les spécificités des élèves à travers un enseignement culturellement sensible.

1.6. QUESTION DE RECHERCHE

Considérant que : - la formation des enseignants, tout comme les structures du système d'éducation, ne permettent pas de prendre en compte la pluralité de la société guyanaise, des minorités et des enjeux qui en découlent.

- les études sur les pratiques enseignantes prenant en compte les réalités des diversités guyanaises s'intéressent principalement à la langue des populations minoritaires. Les autres aspects des identités minoritaires guyanaises sont peu abordés en formation initiale ou dans les recherches qui portent sur l'éducation en Guyane.

- la conscientisation semble permettre, lorsqu'elle est intégrée à la formation des futurs enseignants, une prise en compte des manques de connaissances des réalités des identités locales minoritaires.

Ce mémoire propose de voir comment la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'un groupe de discussion pourrait contribuer au développement de pratiques culturellement sensibles ?

DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE

À la suite de notre question de recherche, nous avons identifié l'importance de définir les concepts de conscientisation, d'inclusion et de contenu culturellement sensible, qui vont nous permettre de réfléchir aux défis spécifiques au sein du contexte de la Guyane, qui est un territoire multiculturel.

2.1. CONSCIENTISATION

En prenant en compte le besoin de reconnaissance et d'inclusion des cultures des populations minoritaires dans les enseignements en Guyane, nous expliquerons le processus permettant de développer sa conscience socioculturelle afin d'élaborer un contenu culturellement sensible qui permettra l'inclusion des populations minoritaires dans les enseignements. Dans les parties qui suivent, nous définirons la conscientisation, la prise de conscience et la conscience socioculturelle. Ainsi, à travers la prise de conscience, nous comprendrons l'importance d'un groupe de discussion.

2.1.1. Conscientisation

La conscientisation invite aussi bien les opprimés que les personnes privilégiées à prendre conscience des acquis ou des manques à partir de l'outil d'alphabétisation des conscientisations (Freire, 1974). Le concept de conscientisation a été réinvesti dans différents domaines, lieux et époques.

Émergeant au Brésil⁹, le concept fondamental de la conscientisation est utilisé notamment pour réfléchir aux inégalités (De Lima et Dias, 2018). Les recherches aux États-Unis y font aussi référence, notamment en lien avec les luttes féministes (Brunner et Partlow-Lefevre, 2019 ; Sarachild, 1973) et afro-américaines (Catherwood, 2015 ; Ladson-Billings, 1994). En 1983, les recherches de Freire influencent l'apparition de la théorisation de la conscientisation au Québec avec la publication de « Pratique de conscientisation » (Ampleman et al., 1983). Paulo Freire (1974) développe le concept d'alphabétisation de conscientisation à la suite de la création d'un programme d'alphabétisation au Brésil qui prend sa source dans les savoirs et les réalités des apprenants. Un programme dans lequel trois cents récoltants de canne à sucre ont appris à lire et à écrire en quarante-cinq jours. L'alphabétisation au sens large exige plus qu'une simple connaissance des phrases, des mots et des syllabes. Elle nécessite que l'on se forme à intervenir dans son environnement. Elle oblige également les enseignants à dialoguer avec les personnes analphabètes sur des cas précis. Ce faisant, les enseignants offrent à ces personnes les outils d'alphabétisation, mais également un travail de conscientisation (Freire, 1974). On attribue à Paulo Freire la vulgarisation de l'idée de l'éducation comme outil de changement social. Il croyait que l'éducation était un processus par lequel les gens prennent conscience de leur oppression et des valeurs associées à la justice sociale. Par

⁹ Pays limitrophe de la Guyane, département de la France

conséquent, il s'est opposé à l'idée que l'éducation n'ait pour but que d'inculquer aux apprenants des valeurs qui soutiennent l'ordre social et l'oppression de classe.

Cette approche de justice sociale de l'éducation a grandement influencé de nombreux mouvements luttant contre l'oppression (Brandt, 2022). Plusieurs luttes politiques ont placé l'éducation au centre de leurs programmes comme en Guinée-Bissau et au Cap Vert avec le parti indépendantiste dirigé par Amilcar Cabral (Vaz Borges, 2019). Au Brésil, le Mouvement des travailleurs ruraux sans terre a créé un système d'éducation pendant de nombreuses décennies, qui passe par la conscientisation pour soutenir leur objectif de transformation sociale et de réforme agricole (Tarlau, 2019 ; Kane, 2000). À travers l'enseignement de l'histoire en grande partie, Evo Morales, le premier président autochtone en Amérique a porté l'éducation comme pilier de ses réformes décolonisatrices (Cardozo & Van Buitenlandse Zaken, 2011). En Guyane, la langue est l'objet principal de conscientisation utilisé comme outil de décolonisation et conscientisation.

Paulo Freire (1974) développe le concept d'alphabétisation de conscientisation à la suite de la création d'un programme d'alphabétisation au Brésil qui prend sa source dans les savoirs et les réalités des apprenants. Un programme dans lequel trois cents récoltants de canne à sucre ont appris à lire et à écrire en quarante-cinq jours. L'alphabétisation dans son sens large exige plus qu'une simple connaissance des phrases, des mots et des syllabes. Elle nécessite que l'on se forme à intervenir dans son environnement. Elle oblige également les enseignants à dialoguer avec les personnes analphabètes sur des cas précis. Ce faisant, les enseignants offrent à ces personnes les outils d'alphabétisation, mais également un travail de conscientisation (Freire, 1974). Des

contradictions sociales et politiques, selon Freire (1974), résident dans le caractère dual de l'être opprimé et de ses implications. Il nomme cette contradiction « dualité existentielle ». Le processus d'intériorisation des structures oppressives entraîne les êtres opprimés à être opprimés, mais aussi oppresseurs. L'être opprimé est oppresseur puisqu'il intègre le système d'oppression et développe une attitude docile en le reproduisant (Noël, 2011). C'est de ce postulat que l'alphabétisation de conscientisation prend sa source. Pour combattre la dualité de l'être opprimé Freire propose une praxis permettant l'objectivation des réalités oppressives qui consiste à se détacher des outils pédagogiques fournis par l'opprimeur. Les objets d'apprentissages doivent se rapprocher des expériences et des cultures des apprenants (Piret, 2019). Tant que les êtres opprimés n'effectuent pas un exercice de conscientisation, ils continuent d'« adopter des attitudes d'adhésion et de connivence avec le monde des oppresseurs » (Piret, 2019, p.05).

Le concept de conscientisation peut être replacé en enseignement dans le contexte de notre étude en Guyane. Alors qu'en Guyane, les exercices de conscientisation se cantonnent principalement à l'étude des langues (Alby et Léglise, 2017) et que seul un colloque (colloque enjeux de l'interculturalité et de la pluriethnicité dans la relation d'aide et de soin en Guyane) a été réalisé dans le but de développer une conscience socioculturelle, cette approche peut être pertinente de manière plus globale dans des luttes pour l'éducation qui visent le développement d'une justice sociale et des transformations sociales.

Qribi (2018) dénombre quatre observations liées à la conscientisation en Guyane. La première est l'importance de la conscience qu'une personne acquiert quant au contexte

et aux démarches nécessaires pour s'inclure dans « un nouveau milieu de vie » (Qribi, 2019, p.65). La deuxième souligne le fait que l'enjeu de la prise de conscience pour les enseignants sur le fleuve¹⁰ est orienté vers un enjeu identitaire qui dépasse uniquement « l'enjeu technique de l'enseignement ou la sphère proprement professionnelle » (Qribi, 2019, p.65). La troisième observation quant à la conscience des enseignants en Guyane se réfère à la construction de l'identité des enseignants au cours de leurs pratiques professionnelles, en lien avec l'environnement, l'image et la place des élèves et des populations (Qribi, 2019). La quatrième réside dans « les choix [de vie] effectués [qui] sont corrélés à une affirmation de valeurs et correspondent à un « modèle de vie » » (Qribi, 2019, p.66). À l'école, un enseignant doit lire de manière critique la réalité pédagogique et découvrir son histoire afin de contester les contextes institutionnels et sociaux qui permettent une interprétation différente du problème et l'aident à appréhender la relation entre le particulier et le global (Estrela, 2001).

Au regard de ces observations, une solide formation interculturelle et une acquisition d'une conscience culturelle critique des faits politiques et historiques sur les réalités des territoires intérieurs restent nécessaires pour une pratique éducative appropriée, mais restent peu développées (Qribi et Ho-A-Sim, 2019).

¹⁰ Le fleuve est utilisé pour parler des territoires enclavés de l'intérieur avec toutes les difficultés qui y sont associées présentées précédemment.

2.1.2. Prise de conscience

La prise de conscience est un concept qui a été développé par Piaget en 1974, son importance a été de nombreuses fois soulignée depuis (Baines, 2017 ; Mullaly, 2007 ; Z ñiga et al, 2002). Ce concept peut contribuer à la compréhension du processus de conscientisation. Le processus de prise de conscience englobe la conscience d'un fait, d'une fonction, d'une opinion ou d'une émotion. Cette transition se produit d'une activité non consciente ou automatique à une activité consciente.

Pour Baines (2017) et Mullaly (2007), ce concept invite à identifier les relations de pouvoirs, mais aussi les solutions qui permettront les changements sociaux. Par exemple, en Guyane, les futurs enseignants devraient identifier les rapports de pouvoir dans la société, entre autres dans le fait que les métropolitains sont majoritaires au rectorat. Ils peuvent entrevoir qu'ils font partie des possibles changements de ces relations conventionnelles inégales. La prise de conscience est présente dans de nombreuses luttes politiques et institutionnelles et elle est nécessairement induite par le contact avec d'autres individus ou par l'intervention d'activités spéciales (Piaget, 1974). Selon Brunner et Partlow-Lefevre (2020), le mouvement *#metoo* est un exemple possible d'une forme moderne de prise de conscience commune.

Selon Sarachild (1973), le travail en groupe peut favoriser la prise de conscience en permettant, d'une part, d'entreprendre une démarche de découverte et d'enquête quant à sa propre identité et aux cultures et pratiques des autres basées sur des théories scientifiques. D'autre part, il permet d'établir des généralisations provenant d'expériences

personnelles et historiques. En ce sens, le questionnement et notre posture sont au centre du groupe de prise de conscience.

En admettant que la conscientisation soit le résultat d'un cheminement permettant de prendre conscience d'un système d'oppression existant, la prise de conscience est le cheminement permettant d'atteindre cette conscientisation.

2.1.3. Questionnement de soi et conscience socioculturelle

La conscience socioculturelle part du principe que chaque être dans la société est influencé par son appartenance ethnique, sa classe sociale et sa langue (Villegas et Lucas, 2002). C'est pourquoi, pour comprendre leurs étudiants ou élèves, les enseignants, notamment en Guyane et dans d'autres contextes pluriels de ce genre, doivent considérer les élèves en tant que personnes sociales. La conscience socioculturelle est un concept central ici, car il invite les enseignants à se questionner sur qui ils sont et quels rapports ils entretiennent avec la Guyane et les identités locales. Elle se veut, en effet, la « clé pour comprendre les besoins des étudiants qui ont été socioculturellement désavantagés et qui développent et emploient des stratégies adaptées à leurs besoins » (Brand, 2014, p.68).

À l'inverse, Villegas et Lucas (2007) considèrent que « les enseignants qui manquent de conscience socioculturelle s'appuieront inconsciemment et inévitablement sur leurs expériences personnelles pour donner un sens à la vie des élèves » (Villegas et Lucas, 2007, p.31). Plus les enseignants vont développer une conscience socioculturelle, plus ils pourront se détacher de leurs propres expériences pour aborder celles des élèves.

À travers la question de conscience socioculturelle, on peut retrouver une question de connaissance de soi en rapport avec la société. D'après Darling-Hammond et Bransford (2007), le développement de la conscience de soi de la part des enseignants est nécessaire afin d'être davantage conscients de leurs choix et de la façon dont ils interagissent avec leurs élèves. Une conscience de soi en tant qu' « êtres culturels » déboucherait sur une prise de conscience de la façon dont leur culture façonne leur vision (Bransford et Darling-Hammond, 2007, p.253). Sabzalian (2019) insiste sur l'importance de cette approche, notamment lorsqu'il s'agit des populations autochtones. Les enseignants ne doivent pas seulement développer une conscience socioculturelle qui reconnaît le découpage en strates de l'école et de la société, mais aussi une conscience relationnelle qui reconnaît les spécificités de chacun de ses élèves.

Pour notre étude, le questionnement de soi est important parce qu'il amène à l'exploration des rapports de pouvoir qui persistent dans la société, mais aussi en prenant conscience du fonctionnement politique de l'école en France.

Nous avons présenté le processus de conscientisation, ensuite la prise de conscience et pour finir l'intervention du soi dans le processus de conscientisation. Dans la prochaine partie, nous définissons ce qu'est l'éducation inclusive, de quelles manières elle diffère des approches de l'intégration et de l'assimilation.

2.2. ÉDUCATION INCLUSIVE ET APPROCHES D'INTÉGRATION ET D'ASSIMILATION

Dans l'optique d'inclure les populations minoritaires dans les enseignements en Guyane, en plus de la conscientisation, nous devons définir la divergence entre culture et culture scolaire, les différentes approches existantes de l'éducation inclusive dans un contexte multiculturel, l'usage du terme *autochtone* et minorité dans cette recherche, puis comment se positionne l'école républicaine en ce qui concerne l'inclusion et l'assimilation.

2.2.1. Divergence entre culture et culture scolaire

Dans notre recherche, nous approchons la définition de culture comme étant l'expression des valeurs, des contenus et des pratiques d'un groupe social dans des espaces socialement structurés (LeVasseur, 2003). Dans notre cas, nous nous attardons sur l'école qui est un espace socialement structuré et nous admettons que les normes et les savoirs qui définissent la transmission de ceux-ci forment la culture scolaire (Levasseur, 2012). Le fait de transmettre les savoirs implique des contenus et des pratiques, mais aussi les valeurs qui forment les savoir-être et les savoir-faire d'un groupe social en lien avec leurs représentations et leurs conceptions culturelles (Denizot, 2021). Cette définition rend compte ainsi l'idée selon laquelle les choix pédagogiques des enseignants basés sur des valeurs impliquent, de manière implicite ou explicite, leur propre culture, qui devient déterminante pour transmettre et élaborer des valeurs (Denizot, 2021).

Les pratiques scolaires reposent sur l'idée que tous les élèves sont en mesure de faire ce qui est implicitement demandé pour apprendre, elles ne prennent pas en compte les besoins chez les élèves les plus éloignés de la culture scolaire actuelle de construire les ressources nécessaires pour qu'ils puissent assimiler les savoirs visés (Bautier, 2016). Nous constatons qu'Ho-A-Sim (2008) expose le problème des écarts entre la culture d'origine et la culture scolaire. Selon elle, la réussite scolaire tient souvent à la proximité entre les cultures familiales et la culture scolaire.

La réflexion des cultures dans la société peut permettre de réduire les inégalités au sein de celle-ci. Au Canada, Ratel (2019) distingue des tendances de plusieurs auteurs à militer pour réduire l'écart entre cultures autochtones et culture scolaire. Il explique également que les recherches tendent à démontrer un besoin de développer un curriculum qui prend davantage en compte les réalités culturelles des élèves et des étudiants autochtones.

Le plus souvent, on définit donc la culture scolaire comme une culture de l'école (ou dans l'école), qu'on oppose à une culture « hors école », qui serait le propre d'une catégorie d'âge (la « culture juvénile ») ou d'une autre sphère sociale (la famille), voire d'une classe sociale (le « peuple ») (Denizot, 2019). L'ensemble du processus éducatif, soit le moyen par lequel le personnel planifie et réalise ses actions éducatives, constitue la culture scolaire. Elle représente la culture que les enseignants communiquent aux élèves et est qualifiée de variation de la culture de la société (Chervel, 1998). Un décalage entre la culture de la société et la culture scolaire peut advenir dans les milieux scolaires éloignés politiquement, socialement ou géographiquement de la culture de la société (Denizot,

2019). Les caractéristiques du milieu scolaire, qui dépendent du lieu et des choix pédagogiques mis en place, distinguent la culture scolaire de la culture de la société (Chervel, 1998 ; Denizot, 2021). Le décalage entre la culture d'un élève et la culture scolaire constitue un obstacle au développement de la culture de l'élève et des enseignements en milieu scolaire (Simard et al., 2008).

2.2.2. Différentes approches inclusives dans un contexte de diversité

ethnoculturelle, religieuse et linguistique

Potvin (2018) précise trois principes qui composent l'éducation inclusive dans un contexte de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Le premier principe est de viser l'équité et la justice sociale. Il fait référence à l'application de politiques, de ressources et de services aux enfants non discriminatoires. De plus, cela dénote une capacité, lors de l'examen des besoins des enfants, à tenir compte des réalités sociales dans lesquelles vivent les enfants, telles que la pauvreté, l'immigration, les handicaps et d'autres facteurs (Potvin, 2018). Le deuxième principe est que chacun porte une responsabilité afin d'assurer la réussite de tous. Le troisième principe repose sur une vision systémique de démocratisation qualitative et de responsabilisation des acteurs éducatifs afin de prendre en compte les causes, les obstacles et les systèmes qui empêchent cette réussite pour tous les élèves (Potvin, 2018). L'éducation inclusive vise un but d'équité dans l'éducation qui stipule que les élèves doivent performer et répondre aux attentes de l'école. Une école qui aura des attentes adaptées à ses apprenants leur permettra plus de réussites scolaires. Ce principe porte sur la capacité des systèmes à adapter leurs pratiques pour suivre, retenir,

soutenir et accompagner les apprenants vers la réussite (Potvin, 2018). L'éducation inclusive vise à assurer l'égalité des chances, mesurée par les attentes éducatives de chacun, quelle que soit son origine (Bouquet, 2015). L'éducation inclusive est aussi axée sur la promotion des valeurs démocratiques et l'amélioration du système d'éducation (Audet et al., 2013). Elle vise l'équité pour les élèves et les enseignants issus de groupes historiquement opprimés ou exclus (Audet et al., 2013). Ces perspectives partagent un ensemble commun de valeurs, telles que le respect des droits de la personne et du pluralisme, l'appréciation des différences, l'utilisation d'outils pédagogiques pour souligner les différences, la promotion de l'équité et l'amélioration du système éducatif (Potvin, 2014 ; Potvin, 2018 ; Audet et al., 2013).

Le concept d'inclusion questionne l'identité de l'individu au même titre que les concepts évoqués précédemment puisque :

en tant que membre d'un groupe minoritaire, l'élève, tout en ayant besoin de s'affirmer et de s'actualiser en tant qu'individu, doit le faire en reconnaissant son héritage et ses racines, et en être fier. Sans la reconnaissance positive de son groupe, il est légitime de se demander si l'atteinte du plein potentiel de l'individu est possible. (Cormier, 2005, p.09)

En Guyane, l'inclusion est évoquée par le travail des intervenants en langue maternelle ou langue seconde (Crouzier, 2010 ; Dispagne, 2020) à travers le dispositif des classes d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Crouzier (2010) avance que « l'action du médiateur est bénéfique pour la maîtrise de la langue seconde dans la mesure où la structuration psychique des élèves en langue maternelle favorise l'inclusion scolaire et par suite les transferts en français ».

La contradiction entre le discours des écoles et les pratiques réelles peuvent mener à une confusion entre l'intégration et l'assimilation. Les enjeux entourant l'inclusion reviennent fréquemment dans les écoles au Québec qui accueillent une population étudiante multiculturelle (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Cette tendance se manifeste autant dans les actions des écoles que dans leurs propos, mais elles tendent toujours à mettre en œuvre des pratiques assimilatrices d'éducation. Les discours institutionnels prônent les bénéfices de l'inclusion et de l'intégration, mais l'intégration semble être souvent confondue avec l'assimilation, puisqu'il est question en réalité :

1) de supprimer [les] différences, 2) de reconnaître [les] différences comme étant naturelles en misant sur la ségrégation, 3) de nier [les] différences en misant cette fois-ci sur la notion de méritocratie, 4) de célébrer [les] différences et enfin, 5) de faire une analyse critique [des] différences. (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.29)

On note que ces institutions scolaires préfèrent souvent « célébrer les différences » (repas multiculturels, pays, danses, etc.), plutôt que d'en faire une analyse critique afin de parvenir à une inclusion véritable » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.30). Dans cet esprit, le 28 octobre est officiellement la journée de la langue et de la culture créoles dans les écoles en France, mais l'inclusion doit se traduire dans les pratiques éducatives. Dans notre recherche, l'inclusion concernera les minorités, nous expliquerons par la suite, l'usage et le choix des termes utilisés.

2.2.3. Autochtones et minorités

L'usage du terme *autochtone* dans le contexte guyanais rencontre plusieurs difficultés liées notamment aux enjeux politiques qu'ils sous-tendent. Dans notre travail de recherche, le terme *autochtone* est préféré à celui d'*amérindien*, mais nous garderons

le terme *amérindien* lorsque des personnes se nommeront ainsi. La France actuelle ne reconnaît pas les minorités ethniques au sein de sa population et la Constitution française de 1958 empêcherait d'ailleurs de « reconnaître l'existence même de peuples distincts au sein du peuple français » (Journal officiel Sénat 2019b, p.5405). La position quant à la reconnaissance des peuples autochtones par la France est claire. En 1989, le ministère des Affaires étrangères déclare que « La France n'envisage pas de ratifier la Convention n° 169 de l'Organisation internationale du travail du 27 juin 1989, car les notions de « peuples indigènes et tribaux » ou de « peuples autochtones » sont incompatibles avec la Constitution » (JO Sénat du 2019a, p.2335).

Les différences entre l'utilisation du terme *population* ou de *peuples* résident dans les différences entre les notions de droits et de territoire (Lespinay, 2016). L'ambiguïté entre les deux serait motivée en partie par des dimensions juridiques et politiques en matière de réparations quant à des discriminations liées à leur sol ou à leur culture ou encore à des revendications qui leur sont propres (Armanville, 2012). Dans ce travail, le concept d'*autochtone* est pourtant primordial. Bien que ce concept puisse avoir un sens large, nous nous efforcerons de nous référer aux définitions qui suivent.

Tout d'abord, étymologiquement, le terme provient du grec ancien *autókhthônos*, dans lequel *autós*, signifie de soi-même et *khthôn*, la terre. À l'origine *autochtone* fait référence à quelqu'un qui est né de la terre. Dans la mythologie grecque Cécrops, le premier autochtone serait celui qui apporte les bases de la civilisation athénienne. L'autochtone selon cette définition est « Celui qui est censé n'être pas venu par

immigration dans le pays qu'il habite. *Les habitants de l'Attique se disaient autochtones* » (CNRTL en ligne, s. d.).

Si nous reprenons les définitions exposées à l'Organisation des Nations Unies (ONU), celle de Martinez Cobo est la plus marquante. Dans son étude à propos de la discrimination à l'égard des peuples autochtones, le Rapporteur spécial de la Sous-Commission sur la prévention de la discrimination et la protection des minorités, Jose Martinez Cobo, propose une définition du droit des peuples autochtones et de ce qu'être autochtone signifie. L'étude développe les termes de « communautés, peuples et nations autochtones ». Alors qu'il travaille pour la protection des minorités et contre les discriminations, son « Étude du problème de la discrimination à l'encontre des populations autochtones » (Cobo, 1987) détermine ces points principaux concernant le sens généralement accepté du terme *autochtone* :

- La situation de continuité historique, le fait que la population est présente avant une colonisation ;
- La différence avec le reste de la population quelle qu'elle soit (culturelle, linguistique ou est issue de minorités visibles) ;
- L'absence de domination qu'elle exerce sur une autre population;
- La détermination à préserver, développer et transmettre aux générations futures leur identité et leurs territoires ancestraux, dans le respect de leurs propres cultures, institutions sociales et système de justice.

L'objectif de ces principes est pour les populations autochtones de pouvoir s'autoadministrer autour de valeurs et d'héritages qui leur sont propres.

Individuellement, un autochtone est celui qui appartient à ces populations autochtones par auto-identification comme autochtone (conscience de groupe) et qui est reconnu et accepté par ces populations comme l'un de ses membres (acceptation par le groupe) (Lespinay, 2016). Cela préserve pour ces communautés le droit souverain et le pouvoir de décider qui leur appartient, sans ingérence extérieure.

Charles de Lespinay (2016) propose une définition de *population minoritaire* de ce qui distingue une personne des groupes qui l'entourent par ses « spécificités sociales, culturelles et économiques, par la conscience d'une identité spécifique, et qui peut être régie ou non par des traditions qui lui sont propres ». (Charles de Lespinay, 2016, p.18)

La difficulté de parler de « populations autochtones » réside dans l'exclusion des populations qui ne sont pas incluses dans la définition d'autochtone. Toutes les populations minoritaires qui ne peuvent pas être nommées comme des populations autochtones perdent leurs droits de revendications à pouvoir exister sur le plan du droit international en matière de souveraineté (de Lespinay, 2016) comme les Créoles, les Corses, les Bretons, les Basques. Le terme *peuple*, apposé à autochtone sous-tend qu'il y a une légitimité à s'autogouverner et à pouvoir former un État souverain et il en découlerait une construction politique. En droit public et en droit international, un peuple est par définition souverain (Charles de Lespinay, 2016). Maintenant, que nous avons défini l'utilisation du terme *minorité* et celui d'*autochtone*, nous présenterons les différences entre l'intégration et l'assimilation qui existent dans l'école républicaine française.

2.2.4. Intégration et assimilation à l'école républicaine

L'inclusion et l'intégration sont des concepts souvent confondus. La nuance intervient dans la conception de la prise en compte dans les ressources et dans les services accessibles des spécificités des élèves (Charette et Borri-Anadon, 2022). L'intégration sociale renvoie à la question des reconnaissances des populations minoritaires dans la lignée d'un besoin de conscientisation. L'intégration pédagogique peut être vue comme « la participation de l'élève inclus aux activités d'apprentissage destinées à son groupe-classe » et « une intégration sociale optimale de tous [les] élèves » (Rousseau et al., 2018, p.82).

En France, l'abolition de l'esclavage en 1848 marque le début de la politique de l'assimilation. L'assimilation sous-entend que l'assimilé adhère aux valeurs du groupe dominant (Dumont, 2002). La politique assimilationniste se poursuit avec les lois de la III^e République comme la scolarisation en 1881 et le service militaire obligatoire en 1889 (Gastaud, 2005).

La vision de l'école en France d'aujourd'hui, qui est une école publique, gratuite et obligatoire pour tous, s'appuie sur les conceptions de Jean Jaurès. Jean Jaurès est un homme politique républicain français en partie à l'origine de la loi 1905 sur la séparation de l'Église et de l'État. Concernant l'assimilation républicaine, pour lui, les personnes colonisées sont « des enfants [...] Mais si nous n'enseignons pas le français aux plus intelligents d'entre eux, comment pourrions-nous les subordonner à nos officiers, leur confier sous notre surveillance la gestion de leurs intérêts... ? » (Cité par Raoul Girardet : Le nationalisme français, Ed. Seuil, 1983). À Albi, en 1884, il déclare qu'« Il faut que

les écoles françaises multipliées, où nous appellerons l'indigène, viennent au secours des colons français, dans leur œuvre difficile de conquête morale et d'assimilation. » (Cité par Raoul Girardet : Le nationalisme français, Ed. Seuil, 1983). Ces déclarations expliquent l'approche assimilationniste qui guide la politique d'expansion coloniale de la III^e république et dont on voit encore les répercussions dans les relations qu'entretient la France avec ses anciennes colonies, ses outre-mer, mais aussi son territoire métropolitain. (Manceron, 2018 ; Manchuelle, 1988 ; Savarese, 1998).

Cette vision de l'éducation reste d'actualité en France. La loi du 24 août 2021 pour le respect des principes de la République (dite aussi « contre le séparatisme ») est promulguée dans l'objectif d'imposer une politique éducative qui vise principalement l'instruction en famille et l'école hors contrat (journal officiel français Loi n° 2021-1109). En voulant « assurer un meilleur respect des valeurs républicaines », la Loi peut intervenir aussi dans l'éducation donnée en communauté par les populations autochtones. Cet objectif rappelle d'ailleurs celui des *homes*, les pensionnats catholiques, qui avaient été mis en place dans le but de concentrer et soustraire les apprenants des territoires isolés vers des communes plus peuplées dans lesquels la pratique de la langue maternelle était prohibée (Armanville, 2012). La loi n° 2021-1109 peut de ce fait porter atteinte à la justice sociale.

Dans cette partie nous avons démontré l'importance de l'inclusion pour faire valoir des principes d'équité pour la reconnaissance des populations opprimées à faire valoir une égalité des chances. Nous avons ensuite exposé que l'école française est proche d'une

démarche assimilationniste et est toujours attachée à son histoire républicaine, mais que cette démarche est à nuancer avec la reconnaissance de l'éducation inclusive.

2.3. CONTENU CULTURELLEMENT SENSIBLE

La conscience socioculturelle permettra en partie de développer un enseignement culturellement sensible (Catherwood, 2015), c'est-à-dire un enseignement adapté à la culture à travers l'utilisation des connaissances culturelles, des expériences antérieures, des cadres de référence et des styles de performance des élèves pour rendre les rencontres d'apprentissage plus pertinentes et efficaces pour eux (Doiron et al., 2014, p.03). Les études établissent que les enseignants culturellement sensibles sont particulièrement réceptifs au développement du plein potentiel éducatif de chaque élève qui s'effectue à travers la prise de conscience de la part des enseignants de l'être social de chaque élève (Castagno et Brayboy, 2009 ; Gay, 2000).

Une des manières pour mettre en place l'éducation inclusive dans une classe est de développer un enseignement culturellement sensible (Magnan et al., 2021), c'est-à-dire un cadre qui reconnaît l'importance d'inclure les références culturelles des élèves dans tous les aspects de l'apprentissage (Ladson-Billings, 1994). Pour ce faire, les enseignants doivent suivre sept principes que nous présenterons ici.

2.3.1. Sept principes à respecter pour former un enseignement culturellement sensible

Pour comprendre les sept principes qui forment un enseignement culturellement sensible, nous définirons successivement chacun d'entre eux. Nous présenterons ensuite quelles formes peut prendre l'application d'un enseignement culturellement sensible.

2.3.1.1. Adopter des perspectives positives sur les parents et les familles

En partant du principe que les parents sont eux aussi des transmetteurs de savoirs et d'enseignements, il est nécessaire qu'ils prennent conscience de l'importance d'une coopération entre eux et les enseignants. À travers le dialogue, le but est de comprendre les perceptions des parents quant aux besoins et aux attentes éducatifs de leurs enfants. Les enseignants verbalisent leurs propres limites et invitent les parents à participer à l'éducation de leurs enfants au sein de l'école. Souvent, les différences religieuses et culturelles empêchent une participation active des parents aux activités scolaires (Nieto, 1998).

2.3.1.2. Avoir des attentes élevées envers tous les élèves

Le message envoyé aux élèves par l'ensemble du personnel impliqué dans la vie scolaire est qu'ils doivent atteindre des normes élevées dans leur travail scolaire. Les enseignants doivent comprendre le comportement des élèves à la lumière des normes des communautés dans lesquelles ils ont grandi. Ils doivent considérer tous les élèves en tant qu'apprenants possédant des connaissances et une expérience distincte (Rist, 1970).

2.3.1.3. Mettre en place des méthodes d'apprentissage au moyen de la culture

Les enfants de cultures et de langues différentes de celles de l'école peuvent se sentir éloignés du processus d'apprentissage. Un rapport à l'apprentissage diffère selon la culture et peut provoquer un sentiment de déconnexion des apprentissages. Les enseignants doivent se familiariser avec la culture et les attentes d'apprentissage de chaque élève, encourageant des opportunités d'apprentissage qui s'adaptent à la manière de communiquer et d'apprendre de chaque élève (Sheets, 1995).

2.3.1.4. Assurer un enseignement centré sur l'élève

Le concept d'enseignement stipule que les apprenants s'impliquent davantage dans un apprentissage actif. Le constructivisme a été introduit comme méthode d'apprentissage en partie par les pédagogues John Dewey et Lev Vygotsky, à partir de l'hypothèse que l'observation ne devrait pas être la principale source d'apprentissage des élèves. Au lieu de cela, les élèves devraient participer activement au processus d'apprentissage en faisant et en expérimentant de nouvelles choses (Brown, 2008).

2.3.1.5. Développer la compétence culturelle des élèves

Les élèves doivent comprendre qu'il existe plus d'une façon d'interpréter une déclaration, un événement ou une action. En permettant aux élèves d'apprendre de différentes manières ou à partager des points de vue et des perspectives dans une situation donnée en fonction de leurs propres expériences culturelles et sociales, les élèves deviennent des participants actifs à leur apprentissage (Nieto, 1998).

2.3.1.6. Remodeler le curriculum

Le curriculum devrait inclure des questions et des sujets liés aux antécédents et à la culture des élèves. Il devrait permettre aux élèves de développer leurs connaissances et leurs compétences (Villegas et Lucas, 2002). Les points forts des élèves dans une matière soutiendront de nouveaux apprentissages dans une autre. De même, en utilisant les expériences personnelles des élèves pour développer de nouvelles compétences et connaissances, les enseignants établissent des liens significatifs entre l'école et les situations de la vie réelle (Padron et al., 2005).

2.3.1.7. Considérer l'enseignant comme facilitateur

Ladson-Billings (1995) note qu'un critère clé pour un enseignement pertinent sur le plan culturel est d'exercer une communication entre l'enseignement à l'école et dans les familles. Les enseignants doivent utiliser les expériences culturelles familiales des élèves comme base sur laquelle développer des connaissances et des compétences. Les apprentissages sont plus significatifs pour les élèves et ils facilitent le transfert de ce qui est appris à l'école à des situations concrètes (Padron et al., 2005).

2.3.2. Application des principes

En suivant ces principes, l'enseignant peut renforcer ses liens avec les élèves. Un enseignant culturellement sensible ne fait pas que connaître ses élèves, il utilise ce qu'il connaît d'eux pour favoriser leurs apprentissages (Gay, 2001 ; Villegas et Lucas, 2002). C'est dans ce sens qu'on peut le voir comme facilitateur dans le développement des

apprenants (Cormier, 2005). L'enseignement culturellement sensible est le socle qui permet à l'enseignant de créer un environnement de classe basé entre autres sur la justice sociale et le vivre-ensemble (Gay, 2010).

Le concept de contenu culturellement sensible a été adapté à de nombreuses réalités ces dernières années (Howard et Rodriguez-Scheel, 2017 ; Jorgensen, 2019 ; Muñiz, 2020). La crise sanitaire et sociale a mis en lumière de nombreuses disparités dans le système éducatif et c'est en ce sens que Muñiz (2020) participe à un guide de réflexion reprenant les sept principes d'un enseignement culturellement sensible. Il développe un ensemble de huit compétences de base qui décrivent ce que savent et font les enseignants développant un enseignement culturellement sensible. Howard et Rodriguez-Scheel (2017), de leur côté, réfléchissent la question de la pédagogie culturellement sensible en temps de pandémie en évoquant les inégalités qui se sont creusées. Howard (2020), crée un webinaire permettant aux enseignants de s'informer afin d'apprendre des stratégies pour diriger et soutenir le développement de pratiques pédagogiques adaptées à la culture. On y retrouve les sept principes d'un enseignement culturellement sensible adapté aux États-Unis et avec des exemples concrets. Robyn Jorgensen (2019) s'intéresse à la question de la pédagogie culturellement sensible en mathématiques pour les apprenants autochtones en Australie considérant que l'enseignement des mathématiques repose autant que les autres enseignements sur la maîtrise de la langue. Elle propose donc d'adapter les stratégies en faisant référence à la culture des élèves pour soutenir l'apprentissage en mathématique, par exemple, en utilisant différents mots en fonction des différentes langues parlées à la maison pour les opérations mathématiques, en suivant toujours le

même processus. Les activités entreprises par les élèves hors du contexte scolaire, telles que la pêche ou le sport, peuvent également être une voie vers les mathématiques scolaires. La culture et le contexte peuvent être la pierre angulaire des activités qui fournissent un contexte solide pour l'apprentissage des mathématiques (Jorgensen, 2019).

Afin d'élaborer un enseignement culturellement sensible, il faut d'abord connaître et reconnaître les normes culturelles et linguistiques des apprenants dans le but de soutenir une transition du monde des connaissances de l'élève et des connaissances scolaires (Magnan et al., 2021). Déjà, la langue de l'école peut être différente de la langue parlée à la maison et le développement d'un lexique compris de tous au sein d'une même classe peut être un point de départ à la reconnaissance des différences langagières (Florin, 2010 ; Nootens et Debeurme, 2019). Ensuite, il faut permettre aux élèves d'apprendre en construisant des activités à partir de leurs connaissances et leurs cultures (Villegas et Lucas, 2002). Par exemple, en géographie on peut présenter différents types de cartes et des territoires selon les cultures (Chambers et Watson, 1989). Le calendrier est aussi un point qui peut être intéressant à envisager dans la construction d'un apprentissage culturellement sensible (Krasnoff, 2016).

En développant sa propre conscience socioculturelle, en prenant conscience de son identité en rapport avec celle des autres et par la suite des rapports de force existants sur le territoire (prise de conscience), l'enseignant en Guyane sera plus à même de prendre en compte les différences existantes entre ses élèves et proposer un enseignement culturellement sensible.

2.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les concepts énoncés dans le chapitre précédent, nous pouvons comprendre le rôle de la prise de conscience et de l'adoption d'une approche inclusive dans le but de développer un enseignement culturellement sensible. Afin de répondre à la question de recherche « Comment émerge la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'un groupe de discussion ? » et à la sous-question « Comment la conscientisation pourrait contribuer au développement des pratiques culturellement sensibles ? », nous proposons les objectifs de recherche suivants :

- Examiner comment la prise de consciences d'un groupe d'enseignants prend forme dans un groupe de discussion
- Identifier les pratiques culturellement sensibles qu'ils ont mis en place grâce à leur conscientisation ;
- Réfléchir à la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

Pour ce faire, nous proposerons un atelier de dialogue intergroupe qui permet de confronter les différents discours des enseignants et, ainsi, développer une conscience socioculturelle.

TROISIÈME CHAPITRE — MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons présenter nos choix méthodologiques en lien avec nos questions de recherche et nos objectifs.

Après avoir exposé nos choix méthodologiques et l'origine des données, nous aborderons la pertinence d'un groupe de discussion, nous détaillerons le choix et la construction de nos guides d'entrevues et nous mettrons en évidence comment la littérature jeunesse permet d'orienter les discussions répondant aux objectifs de recherche. Nous terminerons ce chapitre par une présentation de la certification éthique et de la méthode d'analyse des données.

3.1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Le choix d'une méthodologie pour cette étude découle de la question de recherche « Comment émerge la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'un groupe de discussion ? » et de la sous-question « Comment la conscientisation pourrait contribuer au développement des pratiques culturellement sensibles ? ». De ce fait, notre méthodologie de recherche doit pouvoir répondre à nos objectifs de recherche :

- Examiner comment la prise de conscience d'un groupe d'enseignants prend forme dans un groupe de discussion

- Identifier les pratiques culturellement sensibles qu'ils ont mis en place grâce à leur conscientisation ;
- Réfléchir à la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

Afin d'y répondre, nous avons favorisé le groupe de discussion articulé autour d'enjeux culturels et sociaux. Le groupe de discussion permet de confronter les points de vue et les expériences des participants entre eux, d'alimenter leurs réflexions autour de leurs pratiques éducatives, leurs expériences sociales et scolaires et de leur permettre de développer une pensée critique sur leur environnement et le contexte culturel dans lequel ils évoluent.

Le groupe de discussion est basé sur le cadre qui a été éprouvé par Zuniga et al. (2002) qui suit quatre étapes de développement avec des objectifs facilitant la transmission de supports pédagogiques de la part des enseignants comme l'ensemble des documents texte, image ou sonore authentiques ou fabriqués servant aux élèves à acquérir des connaissances et compétence. Ces quatre étapes se traduisent concrètement à travers des questions permettant aux groupes de discussion :

- de se former et d'établir des relations au sein du groupe,
- d'explorer les différences entre les membres du groupe et les expériences communes,
- d'explorer et de dialoguer autour de sujets sensibles de société, et
- de planifier des actions autour des enjeux cernés.

Ce cadre (Annexe D) comprend des objectifs d'apprentissages, des activités didactiques basées sur l'expérience et des questions pour rendre dynamique le dialogue et pour encourager la réflexion individuelle. Il a été créé dans une perspective d'améliorer la justice sociale qui est un principe de justice qui admet l'existence d'inégalités économiques et sociales entre les personnes et qui induisent la création de règles réduisant ces inégalités. La justice sociale est fondée « sur la conviction que chaque individu et chaque groupe d'une société donnée a le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (Larochelle-Audet et al., 2020, p.99). Le modèle de dialogue s'engage contre l'injustice sociale par la construction d'une identité personnelle se forgeant sur la formation d'un groupe de discussion. La formation d'un groupe de discussion basé sur le modèle de Zuniga et al (2002), permet de connecter les expériences individuelles à une dynamique institutionnelle et historique de pouvoirs et de privilèges. Il est utilisé, d'après Zuniga et al. (2002) afin d'encourager :

- la réflexion de soi, en se confrontant au rapport de l'identité d'une personne face aux groupes d'identités inclus dans le groupe de discussion et
- l'action, les groupes de discussion permettent d'explorer les stratégies qui peuvent être mises en place pour garantir une justice sociale qui se traduit par la mise en cause des inégalités sociales existantes dans la société.

Comme d'après le modèle de Zuniga et al (2002), le groupe de discussion a été choisi afin de faire état de la conscience socioculturelle des enseignants en Guyane actuelle et passée et de démontrer les signes d'un développement de cette conscience. Les

avis de chacun, les expériences et leurs points de vue peuvent varier selon leur appartenance à un groupe social et l'entrevue de groupe permet de les confronter, d'alimenter les réflexions et permettent aux participants de développer une pensée critique.

3.2. ORIGINE DES DONNÉES

Cette enquête a eu lieu à l'INSPE de Guyane où nous nous sommes rendus pour trois semaines afin de réaliser un groupe de discussion et un entretien individuel du 24 janvier au 14 février 2022.

Lors de notre arrivée à l'université de Cayenne en Guyane, nous avons organisé un groupe de discussion et un entretien individuel avec une participante qui n'était pas présente au groupe de discussion. La cueillette des données s'est déroulée exclusivement à l'université de Cayenne.

Les discussions dynamiques qui ont émergé lors de la lecture des thèmes ont permis aux participants d'engager une réflexion guidée par mes questions fondées sur le cadre de Zuniga et al. (2002) et de Villegas et Lucas (2002). Cependant, ces discussions dynamiques peuvent aussi prendre la forme d'un questionnaire concret autour des pratiques éducatives des enseignants et des futurs enseignants. Ce dernier point répond à notre objectif de recherche : comprendre la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

Pour Z ñiga et al. (2002) il faut réfléchir ces relations à travers les émotions. L'étude se base sur le questionnement de nos rapports aux autres et permet l'émergence d'un questionnement développant une conscience de soi (Lee, 2017).

Un effectif de quatre enseignants et une étudiante a participé à cette recherche. Ils ont été retenus sur les seules caractéristiques qu'ils soient enseignants ou étudiants en enseignement en Guyane. Le groupe a été constitué sur la base du volontariat à l'université de Cayenne en Guyane. Les lieux d'origine, les années d'expérience ou l'âge des participants n'ont pas été contrôlés. J'ai eu l'occasion d'intervenir pendant un séminaire à l'université de Cayenne le 26 janvier 2022 dans le but de présenter ma recherche aux étudiants et les concepts à l'étude. De cette intervention a permis la formation d'un groupe de discussion de quatre enseignants. Le virus de la COVID-19 a été détecté chez un des participants quelques jours après, ce qui a mis fin aux entretiens collectifs en présentiel. Une candidate souhaitant participer à la recherche s'est présentée spontanément et les données collectées pendant l'entretien collectif ont été couplées aux données récoltées pendant l'entretien individuel avec cette étudiante qui n'avait pas participé à l'entretien collectif. En plus des données récoltées pendant les entretiens, une analyse des documents officiels établis par le gouvernement et les institutions a servi de complément des entretiens. La validité de cette étude qualitative se caractérise ainsi autour du concept de triangulation.

Les données des documents officiels ont permis d'identifier les rapports existants au sein de la société et des services éducatifs en Guyane. Ils se sont posés comme complément de nos entrevues.

Mes entrevues se sont déroulées ainsi :

Au cours de la première semaine, j'ai eu l'occasion de me présenter et de présenter mes concepts dans le cadre d'un séminaire de début de session et c'est ainsi que le groupe de discussion composé de quatre participants a pu être organisé le 28 janvier 2022.

La deuxième semaine m'a permis de retranscrire le groupe de discussion et d'organiser l'entretien individuel avec Gwénaëlle le 2 février 2022, qui a permis de discuter de ces mêmes questions avec une personne en formation initiale. Ainsi, cet entretien individuel ne permettra pas de démontrer l'acquisition d'une conscience socioculturelle, mais permettra de déterminer l'état de conscience socioculturelle de l'étudiante selon ses réponses.

Pendant la troisième semaine, nous avons pu recouper les informations et organiser un entretien, le 15 février 2022 avec Isabelle Hidair-Krivsky qui est une anthropologue sociale et ethnologue, déléguée régionale aux droits des femmes et à l'égalité de Guyane. Son rôle dans notre recherche permet uniquement d'apporter des informations sur le travail de conscientisation présent en Guyane. Malgré son lien avec l'éducation, ce n'est pas une participante de l'étude puisqu'elle n'est pas enseignante et que sa conscience socioculturelle n'est pas l'objet de l'étude. Elle a pu ainsi compléter les données de mon étude en explicitant la présence de la conscientisation et l'importance de l'inclusion en dehors de l'éducation sur le territoire en Guyane et en France de manière générale.

3.3. RÔLE DU GROUPE DE DISCUSSION ET DE L'ANIMATEUR

3.3.1. Groupe de discussion

La volonté d'être au plus proche des réalités locales et d'explorer les points de vue à propos d'un sujet donné dans une situation de groupe de discussion renvoie à la configuration du groupe de discussion (Godin-Tremblay et Lussier-Desrochers, 2018). Les participants discutent ouvertement sur des problématiques sociétales définies par le chercheur selon une stratégie particulière (Fortin et Gagnon, 2016). La pertinence de l'utilisation d'un groupe de discussion réside dans la dynamique de groupe (Lenoir, 2003). Pour que cette dynamique de groupe prenne forme, il faut que ce groupe soit formé d'entre 4 à 12 participants (Touré, 2010). Il semblerait que les discussions de groupe stimulent les conversations dynamiques, ce qui conduit à la découverte, à l'exploration, à la direction et à la profondeur des sujets (Morrissette, 2011). Il faut que le groupe parvienne à reproduire le contexte social dans lequel évoluent les participants (Desrosiers et Larivière, 2014). La collecte d'informations s'effectue à partir d'un guide d'entretien, semi-directif ou non directif, qui aide à susciter un débat d'opinions.

Le groupe de discussion est l'occasion pour des groupes qui n'ont pas l'opportunité de s'exprimer de partager et de développer leurs questionnements à propos d'un sujet qui les concerne (Cambridge et McCarthy, 2001). Cet entretien est caractérisé par sa capacité à se centrer sur les interactions sociales des personnes issues d'un groupe social particulier (Steward et al., 2007), et permet également de participer à la conscientisation des populations (Simard, 1991).

En résumé, le groupe de discussion permet d'aborder de nombreux sujets dans des échanges dynamiques qui encouragent l'expression sur des sujets variés faisant émerger des représentations sociales (Morrissette, 2011). Le fonctionnement de la prise de donnée en simultané permet une économie de temps et l'identification des accords et des points de divergences entre les discours (Baribeau & Germain, 2010).

Ainsi, dans notre recherche, un groupe de discussion peut permettre de comprendre le cheminement de manière synchrone d'un groupe, de partager des objets de culture à long terme, de développer des connaissances et de faire émerger des points de vue au sein d'un groupe de discussion composé exclusivement d'enseignants en Guyane. Le groupe de discussion a été formé de quatre enseignants.

3.3.2. Rôle de l'animateur

Pour comprendre ma posture, l'évolution de mes méthodes de collectes de données et la place qu'elles prennent dans cette recherche, dans cette partie nous verrons quelle est la pertinence de la prise en compte de la posture de l'animateur dans un groupe de discussion et souligner comment une observation participante pourrait entraver au fonctionnement de notre atelier de groupe.

Pour Quaye (2014), les animateurs issus de la population majoritaire ont une plus grande part de responsabilité dans la question de la sensibilisation. Ils ont la responsabilité de suggérer leurs propre cheminement et questionnement liés à leur identité. Il est également de leur devoir de faire émerger la question de l'importance de la sensibilisation quant aux relations discriminatoires qui s'exercent dans la société.

L'avantage d'associer le groupe de discussion avec un animateur qui est le chercheur est que le participant devient lui aussi animateur et est poussé indirectement à réfléchir à ce dont les élèves ont besoin pour engager des dialogues sur les réalités (Quaye, 2012). On retrouve chez Quaye l'idée qu'un animateur permettant aux participants de s'identifier, qui leur est familier, leur permettrait de se retrouver et de modéliser leur propre parcours identitaire (Quaye, 2012). Le rôle de l'animateur est le passage subtil de la parole à l'écoute et inversement (Zūniga et al., 2002).

Dans cette recherche, il ne doit pas y avoir d'observation participante, mais une observation passive, puisque l'animateur se doit d'être modéré afin de restreindre les actions qui empêcheraient une analyse approfondie (Adler et Adler, 1987). Pour Spradley (2016), l'observation participante se présente de cinq manières différentes : non-participation, participation passive, participation modérée, participation active et participation complète (Spradley, 2016). Nous avons opté pour une participation passive qui permet de réduire notre impact lors du recueil de données.

3.4. GUIDE D'ENTREVUES

Les recherches quant aux besoins d'inclusion des populations minoritaires de Guyane dans les enseignements et de conscientisation des enseignants nous mènent aux questions inscrites au sein des guides d'entrevues

Les quatre étapes pour la construction d'un groupe de discussion dynamique permettant le développement d'une conscience socioculturelle, basées sur le modèle des

quatre étapes de Zuniga et al. (2002) (voir annexe D), s'articulent selon le déroulement suivant :

- commencer à former et à établir des relations de groupe
- explorer les différences et les expériences communes
- explorer et dialoguer autour de sujets sensibles
- planifier des actions concrètes

De plus, nous avons conduit un entretien individuel avec une étudiante en formation initiale. L'enregistrement à l'aide d'un dictaphone a permis la retranscription ultérieure des discussions. Le groupe de discussion a duré 90 minutes et l'entretien individuel a duré 45 minutes. Nous avons proposé les exemples de questions suivantes afin d'organiser des propositions concrètes d'un dialogue autour :

- De la construction d'une relation telle que : « Qui suis-je ? Qui es-tu ? De quoi allons-nous parler ? ». Ces questions interviennent dans le développement d'un questionnement de soi.
- De l'exploration des différences et des expériences communes : « Que représente pour moi le fait d'appartenir à un groupe social ? Quels sont les avantages et les inconvénients que rencontrent les personnes de mon groupe social face à la société ? Quel rôle joué-je dans un système de pouvoirs et de privilèges ? ». Ces questions permettent d'introduire le rapport de soi avec les autres.
- De l'exploration et du dialogue autour de sujets sensibles : « Questions de genres, racisme, relations dans les familles, image/images du corps ». Ces questions

permettent de faire émerger les enjeux liés aux rapports de forces existant dans la société et de participer à la formation d'une conscience socioculturelle.

- De la planification des éléments à tirer de nos entretiens pour nos pratiques « Comment peut-on construire un enseignement culturellement sensible ? ». Un questionnement quant aux développements d'un enseignement culturellement sensible permet d'aborder l'intervention concrète de la conscience socioculturelle dans les pratiques éducatives des enseignants.

En annexe, sont présentés le tableau des thèmes principaux abordés (annexe B), le tableau des réflexions des thèmes à aborder (annexe C) ainsi qu'un des sujets et un guide qui détaille le déroulé des entretiens, les ouvrages sélectionnés et les questions directrices.

3.5. CERTIFICATION ÉTHIQUE

Le comité éthique à la recherche en sciences humaines a autorisé la collecte de données et a délivré le certificat CER-21-280-07.16 pour cette recherche. Les participants ont signé un formulaire de consentement incluant les procédures de confidentialité et les risques de participation. Le certificat et le formulaire de consentement se trouvent dans l'annexe A de ce mémoire.

3.6. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Lorsque mes entretiens ont été réalisés, ils ont été retranscrits le plus tôt possible afin d'ajouter des commentaires oraux ou écrits sur chacune des interventions. Les

données ont été codées à l'aide du logiciel *NVivo*. Elles ont été triées selon deux catégories, les points de vue et l'expérience des participants. L'expérience selon Villegas et Lucas (2002) est constituée de :

- la conscience socioculturelle,
- l'enseignement culturellement sensible,
- la prise de conscience.

Les points de vue selon (Magnan et al., 2021), se focalisent sur :

- les perceptions du programme scolaire,
- les perceptions de la formation des enseignants,
- les réalités du terrain quant aux violences engendrées.

La prise de parole quant aux enseignements culturellement sensibles a été codée avec les données de Gay (2001) et de ses sept principes. Ces principes sont énumérés par Gay (2001) comme étant :

- Adopter des perspectives positives sur les parents et les familles
- Avoir des attentes élevées envers tous les élèves
- Mettre en place des méthodes d'apprentissages au moyen de la culture ;
- Assurer un enseignement centré sur l'élève ;
- Développer la compétence culturelle des élèves ;
- Remodeler le curriculum ;
- Considérer l'enseignant comme facilitateur.

Pour comprendre comment l'analyse des données s'organise, on peut nommer trois niveaux de traitements. Le premier, s'apparente à un champ *micro*, qui rassemble les

discours des enseignants et des futurs enseignants, le second *macro*, rassemblant les parties des discours et des politiques menées en France, le dernier niveau, *méso*, réfléchit la formation à l'INSPE de Guyane. Ces niveaux m'ont permis d'organiser une analyse déductive réunissant les différents enjeux de la conscientisation dans les formations en Guyane.

Le premier niveau de traitement a tenu compte des discours sur les types d'expériences vécues par les expériences en lien avec la conscientisation en Guyane. Nous avons exposé les pressions que les enseignants subissent.

Le deuxième niveau est l'incorporation des éléments politiques dans l'analyse du discours afin de comprendre l'impact possible des politiques éducatives sur les discours des enseignants et sur leurs pratiques.

Le dernier niveau met en parallèle les discours des enseignants et les besoins qu'ils expriment et les formations et les dispositifs mis en place pour répondre à ces besoins.

L'ensemble de ces niveaux articulent une réflexion sur l'évolution de la conscience socioculturelle en lien avec les objectifs de recherches et la question de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE — RÉSULTATS

Ce chapitre présente les données issues de la démarche d'enquête entreprise dans le cadre de ce mémoire de maîtrise afin de répondre aux questions de recherche identifiées à la fin de la problématique qui sont :

Comment émerge la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'une entrevue de groupe ? Comment la conscientisation pourrait contribuer au développement des pratiques culturellement sensibles ?

Dans cette réflexion, les objectifs de cette recherche sont de :

- Examiner comment la prise de conscience d'un groupe d'enseignants prend forme dans un groupe de discussion
- Identifier les pratiques culturellement sensibles qu'ils ont mis en place grâce à leur conscientisation ;
- Réfléchir à la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

Dans la partie qui suit, nous présenterons l'évolution de la conscience socioculturelle en identifiant les situations durant lesquelles la prise de conscience peut intervenir. Nous déterminerons comment se manifeste la prise de conscience dans les interventions des participants et comment les participants conçoivent l'enseignement culturellement sensible. Pour finir, nous découvrirons la façon dont les participants se situent par rapport à l'environnement qui les entoure en abordant les dispositifs concrets sur place, leur conception de l'école républicaine et les formations qui leur sont proposées.

4.1. PARTICIPANTS

Afin de comprendre le cheminement de la conscience socioculturelle de nos participants, il importe de mieux les connaître. Cette description, qui veut respecter le

besoin d'anonymat des participants, est faite de manière à ne pas caractériser précisément l'origine et l'âge des participants. Nous les présentons ici brièvement, à partir de la définition qu'ils font d'eux-mêmes qui témoigne déjà de leur conscience de soi ce qui laisse présager de l'avancée de leur conscience socioculturelle.

Les quatre premiers ont participé à une rencontre de groupe alors que la dernière a fait une entrevue individuelle. Des prénoms fictifs ont été utilisés dans cette recherche afin de préserver l'anonymat des participants.

4.1.1. Romain

Originaire de France métropolitaine, Romain est un enseignant qui a fait une reconversion professionnelle en 2020. Il est à la fin de la trentaine. Il a d'abord décidé de s'installer en Guyane et après cinq ans de vie sur place, il est devenu professeur des écoles. Il considère qu'il n'aurait jamais pu enseigner dès son arrivée à cause de son manque de connaissance des populations locales qui aurait pu le mener à ce qu'il nommera comme de la violence. À ce propos, il dit : « j'aurais été confronté à des choses terribles qui du coup m'auraient fait, je ne sais pas quoi et voilà j'aurais fait je pense en tout cas une forme de maltraitance ». Romain semble très à l'aise dès le départ pour exprimer ses idées quant aux réalités auxquelles il est confronté. Il a une très bonne connaissance des enjeux qui l'entourent et qui sous-tendent son enseignement et maîtrise les concepts d'assimilation, d'intégration et d'inclusion. Romain semble s'affirmer pendant ce groupe de discussion avec aisance et s'exprimer avec passion et de fortes convictions.

4.1.2. Marine

Marine est aussi dans ses 30 ans. Elle enseigne depuis son arrivée de France métropolitaine en 2010. Elle nous explique comment elle a pu devenir enseignante à son arrivée :

Moi j'ai eu mon concours en 2010 ici et en fait c'était une année un peu charnière ou c'était entre le bac +3¹¹ et le bac +5. Donc si tu veux j'ai eu mon concours et je suis allé directement en classe à 100%. Quand j'étais PES¹² j'avais ma classe.

Marine est un peu plus réservée que Romain, malgré son expérience. Elle explique néanmoins que toutes ses interventions ont un but précis et sont très bien organisées. Elle nomme très facilement « les blancs » qui vivent en Guyane et semble très encline à nommer les discriminations à l'égard des populations minoritaires qui l'entourent. Dès le début elle explique sa situation en tant que professeure issue de France métropolitaine avec de l'expérience et les manques de ressources pédagogiques et de connaissances culturelles qu'elle a connus et subis. Elle est dans une démarche d'introspection et semble entreprendre une démarche réflexive quant à ses enseignements. Elle semblerait avoir construit un enseignement qui pourrait se qualifier comme culturellement sensible grâce à ses expériences et aux prises de conscience de ses décalages par rapport aux réalités locales.

¹¹ Bac +3 est une expression couramment utilisé en France pour désigner les trois années dans l'enseignement supérieur.

¹² Un PES est un professeur en préscolaire effectuant sa première année en enseignement. Il est appelé Professeur des écoles stagiaires.

4.1.3. Estelle

Estelle est en Guyane depuis 2015. Avant d'arriver en Guyane, elle était mère au foyer en métropole et a commencé l'enseignement en Guyane. Elle est aussi dans sa trentaine et vient d'une région ayant une identité assumée et une histoire douloureuse de l'assimilation à la France. Elle se définit de cette région comme « pure souche ». C'est une enseignante en moyenne section¹³ de maternelle qui s'affirme et qui possède une très bonne connaissance du terrain. Estelle a des opinions forgées au fil de sa longue expérience. Elle est enseignante depuis sept ans.

4.1.4. Maurice

Maurice qui est à la fin de la vingtaine est beaucoup plus en retrait. Il semble pensif et préoccupé par ce qu'il peut dire ou non. Conscient des enjeux qui l'entourent, il possède beaucoup de connaissances des concepts liés à l'éducation. Il n'a qu'une seule année d'expérience, ce qui lui paraît être une limite dans son enseignement. En effet, il « estime ne pas avoir d'expérience pour prendre en compte tous les élèves dans [leurs] apprentissages ».

4.1.5. Gwénaëlle

Gwénaëlle est étudiante en Master 2 MEEF qui a déjà enseigné trois ans en primaire et une année au secondaire. Originnaire de Martinique, elle évoque dans une

¹³ La moyenne section de maternelle est une classe de préscolaire dans laquelle les enfants ont 4 ans.

entrevue individuelle à la fois sa couleur de peau noire et son identité antillaise comme élément difficile d'intégration même après ses quatre ans en Guyane. Elle vient de France, elle possède une culture créole comme la culture majoritaire de Guyane et pourtant, elle voit une ressemblance entre les enjeux d'intégration qu'elle rencontre et ceux des élèves immigrants en Guyane en disant :

Je me sens un petit peu comme ces enfants des fois dans l'intégration donc plus proche d'eux par rapport à ça et même des années après c'est toujours un peu difficile. L'acceptation des autres et tout, juste les tons péjoratifs me disant que je suis Antillaise ça sous-entend t'es pas comme nous.

L'image de son identité arrive très tôt dans notre rencontre et elle fait des remarques concernant les confrontations entre sa culture et celles présentes en Guyane. Elle me dit avoir pris conscience en Guyane qu'il existait du racisme entre des personnes ayant la même couleur de peau, en l'occurrence du racisme entre personnes noires. On en vient à ce qu'elle et tous les autres ont nommé comme une violence liée à une opposition entre les cultures qui ne sont pas prises en compte. Elle déclare à ce sujet :

Ce sont des micro-agressions comme ça surtout comme je te dis le "tu es antillaise" tu sens avec l'intonation j'ai ressenti et tu sais la première fois que ça m'est arrivé c'était justement une personne haïtienne qui m'a sorti ça et ça m'a fait comme une claque. Limite je me suis dit, comment ça peut être possible ? Une noire qui me dit ça. J'ai eu ce racisme en métropole et tout, mais vraiment là, je savais pas que ça existait et je me suis sentie mal.

Déjà, dans la présentation de son identité, lorsque nous lui demandons comment elle se définit comme personne, elle nous présente un processus de prise de conscience quant à l'exclusion possiblement subie en Guyane.

4.2. PRISE DE CONSCIENCE

Comme présenté dans le cadre théorique, la prise de conscience peut se manifester à travers la réflexion sur une situation vécue qui permet de voir une pratique comme encourageante ou à l'inverse à éviter. Pour comprendre d'où provient cette prise de conscience et comment elle s'amorce, nous analyserons, dans cette partie, les interventions des participants. Nous verrons que pour les participants, la prise de conscience est dépendante de l'expérience culturelle dans un groupe de discussion et en contexte scolaire. Les prises de conscience qui sont identifiées dans les parties qui suivent proviennent de situations sociales vécues en milieu d'apprentissage, de la confrontation des dispositifs didactiques mis en place par l'éducation nationale et des difficultés qu'ils rencontrent pour enseigner. Les données ont été analysées afin de dégager les points de vue des participants et leur expérience

4.2.1. Prise de conscience acquise en milieu d'apprentissage

Pour certains, la prise de conscience s'effectue uniquement à travers la formation en enseignement, pour d'autres, elle existe dans les interactions quotidiennes. Pour Romain, la prise de conscience provient de situations vécues en milieu d'apprentissage. Il dit être attentif aux réactions des élèves et en tirer un bénéfice pour sa propre prise de conscience. Il propose dans un premier temps de rentrer en contact avec les élèves en essayant « de solliciter tout le monde [...] tu regardes tout le monde. ». Il remarque ensuite que certains thèmes, comme la géographie, aident à captiver les élèves et les amène à intervenir davantage. Ils lèvent la main plus et demandent à participer « Et là t'apprends

énormément de choses d'ailleurs quand tu les écoutes. ». Il explique que les élèves se sentent concernés par la géographie, puisque c'est une matière qui est proche de leurs réalités. En plus, la géographie lui permet d'identifier les diversités dans sa classe, en invitant les élèves à parler de leurs origines et leurs perspectives diverses : « là tu vois que la culture et l'identité façonnent ta perception du monde. Et donc t'as énormément d'avis différents sur tel ou tel sujet. »

Ainsi, Romain adopte une approche qu'on peut qualifier comme culturellement sensible à travers la géographie en identifiant trois étapes. La première étape est le contact avec les élèves à travers les interactions sociales. Ensuite, il choisit des objets d'enseignement pour l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour les élèves. Pour finir, il fait attention de valoriser les cultures des élèves de sa classe et reconnaît pouvoir apprendre davantage de ses élèves.

Son expérience de prise de conscience ressemble à bien des égards à celle que propose le groupe de discussion : en écoutant les avis et les perceptions des élèves de sa classe, il se permet de confronter ses idées pour mener à une prise de conscience commune. Cela fonctionne parce qu'il prend en compte leurs réactions à sa proposition. Il comprend l'importance d'un enseignement culturellement sensible et du processus de conscientisation à travers le contact auprès des élèves.

Romain comprend qu'il faut inclure tous les élèves dans le processus d'apprentissage. Selon lui, la géographie fonctionne particulièrement bien pour cet exercice parce que c'est une matière qui est proche des réalités des élèves. Les élèves et l'enseignant qui partagent des réalités et des expériences individuelles et communes créent

un savoir commun. Il parle de sa prise de conscience en utilisant l'expression « on se rend compte ». Si Romain effectue sa prise de conscience par les milieux d'apprentissage, il en va autrement des autres participants.

4.2.2. Prise de conscience de l'importance de l'inclusion des différences culturelles dans les enseignements

La prise de conscience d'Estelle concerne plutôt les limites qu'ils voient dans les dispositifs didactiques mis en place par l'éducation nationale. Ils se rendent compte, dans l'échange qui suit, qu'il importe de prendre en compte les différences culturelles et que, depuis les débuts du groupe de discussion, ils n'abordent pas les difficultés ajoutées par les différences culturelles. Estelle déclare au sujet des difficultés ajoutées par le fait de ne pas prendre en compte les différences culturelles :

Là on parle juste des Français culturellement français [elle vise les élèves qui ont la même culture que la culture scolaire] entre guillemets. On parle même pas des autres [ceux qui ne sont pas de la culture de l'école] et de comment on les intègre. Une enfant qui va parler brésilien ou peu importe Bushinengué machin nananin," tu vas lui dire "bah dis-lui dans ta langue" voilà, mais c'est assez restreint quand même c'est...

Dans cet aparté Estelle nous déclare que rien n'est fait pour prendre en compte les spécificités culturelles des élèves. Elle explique que les solutions d'intégration à l'école se résument à une traduction des consignes par les pairs. Ce témoignage renvoie à un sentiment d'impuissance face aux cultures de ses élèves. Estelle, alimente et étend la vision des autres participants avec des propos qui renvoient à la prise de conscience au sein du même groupe de discussion. D'élèves francophones présentant des difficultés

d'inclusion à l'école et dans les apprentissages, elle passe à des élèves allophones qui rendent nécessaire d'effectuer des adaptations dans les formations des enseignants. On ne parlera plus seulement des élèves en difficulté à l'école, mais bien des difficultés d'inclure les minorités dans les enseignements.

4.2.3. Émergence d'une prise de conscience dans le groupe de discussion concernant les pratiques inclusives

Estelle élargit sa vision pour intégrer l'ensemble des élèves à la discussion en expliquant que, selon elle, les enjeux d'inclusion scolaire ne visent pas seulement les élèves qui sont issus de la culture de scolarisation. Elle alimente ainsi la réflexion autour de la conscience socioculturelle des autres participants et leur fait prendre conscience qu'ils oublient d'aborder la culture et les difficultés rencontrées par les élèves issus d'une minorité. C'est alors que Maurice rétorque que les traductions par les pairs ne fonctionnent pas dans sa classe, qu'il a « essayé ça et en fait les enfants, ça les bloque. ». Il propose un exemple de sa classe dans lequel la honte de la culture de l'enfant, avec le fait que l'élève ne peut pas s'exprimer devant les autres dans sa langue, peut se poser comme une contrainte à la traduction par les pairs. Il explique que pour dire bonjour dans sa langue, une enfant lusophone n'y arrivait pas dans sa langue maternelle devant les autres. Il explique ce blocage par une honte de l'enfant à parler sa langue : « Moi j'ai l'impression qu'elle a eu honte de le dire. J'étais quand même assez surpris de voir qu'elle avait presque honte de parler de la langue... ». Ce sont les difficultés d'inclusion de l'élève et les limites

de la traduction par les pairs dans l'apprentissage qui pousse Maurice et le reste du groupe à questionner leurs pratiques et les interprétations qu'ils ont de leurs élèves.

On peut voir ici l'importance de l'échange et du groupe de discussion dans le processus de conscientisation. L'expérience de Maurice n'est pas concluante donc les enseignants vont pouvoir confronter les points de vue. En effet, dans l'échange qui suit entre Maurice et Romain, Maurice prend conscience que, malgré le fait que cette méthode n'ait pas fonctionné avec lui, la façon d'aborder les cultures dans sa classe peut être différente comme Estelle l'évoque plus tôt. Dans le même sens, Romain, lui, explique comment fonctionne dans sa classe l'échange entre les élèves et le système de tuteurs qui propose d'avoir un intervenant spécifique à chaque élève pour traduire les consignes dans sa langue. Pour Romain, la traduction dans la langue de l'élève fonctionne. Il explique l'obstacle que Maurice rencontre face à la difficulté de mettre en place une situation culturellement sensible.

Dans l'échange qui suit, Romain discute avec Maurice de leurs pratiques. Ce dernier va prendre conscience que ses pratiques pourraient s'améliorer pour permettre un enseignement davantage culturellement sensible. C'est à ce moment que débute une conversation entre Maurice et Romain sur la conscientisation au sein même de la classe et des élèves.

- Romain : Par contre est-ce que tu l'as fait dès le début d'année ou plus tard ? .
- Maurice : Bah disons que j'ai parlé des langues [de la pluralité des langues en Guyane] très tôt. Souvent je dis que y'a plusieurs langues. Et que à la maison, on ne parle pas tous la même langue
- Romain : Pour moi elles se valent toutes, toutes sont intéressantes et toutes ont quelque chose à nous apporter et donc voilà moi je veux entendre comment tu dis ça. Pour moi c'est important. Et je leur parle "c'est la langue maternelle quand même, c'est la langue de quand on est né" voilà. J'essaye de glorifier voilà le truc quoi.

On retrouve une prise de conscience chez Maurice qui conteste son rapport avec l'altérité et ses façons de l'aborder en classe.

Romain développe ainsi une méthode permettant de favoriser la prise de conscience chez les apprenants. Il valorise explicitement les langues des élèves pour éviter le renfermement de l'apprenant dans la classe et qu'un dialogue puisse s'effectuer entre les altérités de la classe. La prise de conscience qui est exposée chez Maurice commence et continue avec les explications de Romain qui renvoie à ce qui était important dans la prise de conscience de ses élèves : c'est le fait de nommer les différences. Dans les interventions qui ont précédé, Romain permet à Maurice de prendre conscience de l'importance de développer la compétence culturelle des élèves pour atteindre un enseignement culturellement sensible.

On voit ainsi que l'échange dans un groupe de discussion permet de libérer la parole sur les pratiques et de les questionner. Dans ces échanges, certains participants du groupe de discussion ont libéré leur parole. Nous ne pouvons pas parler de prise de conscience pour Gwénaëlle qui n'a pas participé au groupe de discussion. Nous n'avons pas non plus identifié de prise de conscience de Marine pendant le groupe de discussion. On comprend aussi que, de la même manière que la prise de conscience peut s'effectuer chez les enseignants, elle peut s'effectuer chez les apprenants.

4.3. CONSCIENCE SOCIOCULTURELLE

À travers une parole libérée grâce au groupe de discussion nous pouvons déterminer l'état de la conscience socioculturelle successivement de Marine, Romain puis d'Estelle. Les interventions de Maurice n'ont pas permis de déterminer l'état de sa conscience socioculturelle. Le groupe de discussion devient un moyen permettant l'évolution de la conscience socioculturelle des participants. Dans ce groupe, la prise de conscience de la violence engendrée par le manque de conscience socioculturelle fait partie de l'évolution de leur conscience socioculturelle. Le cheminement de la conscience socioculturelle des participants se retrouve dans l'élaboration de la notion de violence, mais aussi dans les témoignages de leurs expériences. Les groupes de discussion permettent d'explorer les stratégies qui peuvent être mises en place pour garantir une justice sociale qui se traduit par la mise en cause des inégalités sociales existantes dans la société (Zuniga et al, 2002). La conscience socioculturelle selon Magnan et al. (2021) peut s'interpréter selon les points de vue des participants qui se focalisent sur :

- les perceptions du programme scolaire,
- les perceptions de la formation des enseignants,
- les réalités du terrain quant aux violences engendrées.

4.3.1. Développement d'une conscience socioculturelle et expériences personnelles

Dans cette partie nous verrons que Marine est consciente de son manque de conscience socioculturelle et explique s'être basée sur ses propres expériences pour pallier ce manque. Nous constatons que l'unique usage de ses expériences personnelles n'a pas

permis de contribuer aux manques de sa conscience socioculturelle, malgré le fait d'avoir vécu dans plusieurs pays. Enfin, pour développer sa conscience socioculturelle, elle témoigne de l'importance des expériences éducatives sur le territoire.

Marine décrit de manière assumée son manque de conscience socioculturelle en débutant comme enseignante en Guyane.

Tu sais déjà, bah je j'ai pas fait d'évaluation diagnostique [...] parce que je savais pas ce que c'était. Mais surtout j'ai voulu reproduire mon année de CM2 [...] j'avais 25 ans, les gamins, ils en avaient 11. j'aurais pu être leur grande sœur. [...] j'ai reproduit beaucoup d'activités que j'avais fait en CM2, notamment la lecture de *Charlie et la chocolaterie*, pfff, qui était en fait impossible, aha, avec des élèves déjà de ce niveau parce que le niveau n'était pas ... [...] y'avait plein de choses que je me rendais compte qu'ils ne connaissaient pas quoi. Et c'est eux qui m'ont emmené au village amérindien à côté. Ils m'ont fait plus découvrir des choses que moi en fait.

Comme précisé dans la problématique, selon Villegas et Lucas (2007) les enseignants qui manquent de conscience socioculturelle s'appuieront inconsciemment et inévitablement sur leurs expériences personnelles pour donner un sens à la vie des élèves. Dans cette intervention on retrouve la prise de conscience autour de l'expérience faite avec les élèves. L'échec de l'activité d'enseignement lui fait prendre du recul et comprendre le fonctionnement de son processus de conscientisation. Son manque de conscience socioculturelle s'explique, selon elle, par le manque de préparation dû au fait qu'elle débutait dans l'enseignement.

Marine justifie son manque de conscience socioculturelle à travers son histoire personnelle et amorce son processus de conscientisation au moment où elle parle. Elle explique que lorsqu'elle est arrivée en Guyane, ce manque de conscience socioculturelle était dû à son expérience en métropole dans laquelle elle n'avait pas été confrontée au

racisme et aux différences culturelles. Ce qui renvoie à la question du développement de la conscience de soi par rapport aux autres. Elle n'a jamais été confrontée à une différence culturelle malgré son vécu à l'étranger.

J'ai grandi au Maroc et au Koweït. Aucune conscience du racisme parce que je ne l'avais jamais vécu en fait. Si tu veux [...] c'est au fur et à mesure que j'avais compris le racisme. Et le Haïtien, qu'on aime pas, que même entre nous les blancs, les noirs, moi j'avais l'impression que c'était les bisounours¹⁴ quoi tu vois.

Avec le recul, la prise de conscience s'est faite au contact du racisme subi par les Haïtiens. Elle sous-entend que le contact avec le racisme existant entre les personnes d'une même communauté a participé à cette prise de conscience. Le partage de cette expérience en nommant les caractéristiques culturelles qui l'entouraient et sa conscience de soi est crucial dans le cheminement de la conscience socioculturelle des participants dans cette discussion en groupe. En partageant l'évolution de sa conscience de soi, Marine participe aussi à l'évolution de la conscience socioculturelle du groupe.

Or, au cours de la discussion, elle partage une expérience liée au manque de conscience socioculturelle similaire à celle d'Estelle qui va suivre dans la prochaine partie.

Elle dit :

Et puis pareil j'ai eu la même chose de l'amérindien qui venait tous les matins et qui me disait pas bonjour. Et il a passé, écoute, il a passé 2 semaines... devant... Tu sais t'es un peu agressif au début, enfin tu veux pas te laisser marcher sur les pieds et du coup il était le matin il arrivait il me disait pas bonjour donc il était comme ça [elle imite la tête baissée et le visage grimaçant] et je lui dis "tu me dis bonjour, tant que t'auras pas dit bonjour tu rentreras pas dans la classe en fait" bah il arrivait pas à me dire bonjour.

¹⁴ Personne trop gentille, naïve, qui vit dans un monde parfait, utopique.

C'est alors grâce au format du groupe de discussion que se libère la parole et émerge une expérience. Cette expérience de confrontation est aussi vécue par les autres participants. Sa récurrence dénote l'importance de la question, dans ce cas, le fait que Marine dise elle-même qu'elle était agressive et ne voulait pas laisser l'élève entrer en classe tant qu'il ne dit pas bonjour pendant que tous les autres élèves sont en classe nous semble être une forme de violence. À la différence de Romain, elle n'utilise pas explicitement le terme, alors que lui parle de violence à de nombreuses reprises.

Marine voit un lien entre le manque de conscience socioculturelle et la violence. Elle explique le manque de conscience par son manque d'expérience personnelle face à l'exclusion qu'elle aurait pu subir dans la société. Cela renvoie aussi à ce que Romain appelle de la violence, mais qu'elle ne nommera pas explicitement comme tel.

4.3.2. Développement d'une conscience socioculturelle et formations des enseignants

Le sentiment de vivre une confrontation entre sa culture et la culture de l'élève se retrouve lorsque nous constatons que la formation de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) peut être un apport pour le développement d'une conscience socioculturelle. C'est dans ce sens qu'Estelle témoigne :

L'année où j'ai commencé donc quand j'étais PES, j'avais un gamin qui était très très perturbateur et je me souviens d'une fois où en fait j'étais en train de le gronder... et puis il me regardait pas. Il était comme ça [mime un air boudeur en baissant la tête] et puis j'arrêtais pas de lui dire "tu me regardes quand je te parle. Tu me regardes quand je te parle!!". Parce que pour nous c'est un c'est un signe de respect, tu fuis pas le regard. Tu regardes la personne. Et j'avais appris plus tard dans mes cours à l'ESPE que dans certaines cultures, c'est l'inverse. On va leur dire "tu ne me regardes pas dans les yeux", parce que nous, pour nous c'est une forme de respect et pour eux ça va être une forme de provocation. En fait, ce gamin là il avait du mal à regarder dans les yeux et même quand après à force je

lui disais "tu me regardes, je te parle, tu me regardes", "tu dis oui maitresse", "tu dis machin..." et bin il était très fuyant et là quand j'avais entendu attend dans quelles cultures c'est comme ça ?

On voit ici qu'Estelle, grâce à la formation de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, prend connaissance des cultures locales. En revanche, on ne peut pas parler de prise de conscience, puisqu'elle ne reconnaît pas les cultures qui sont concernées par ces pratiques. Elle nomme « certaines cultures » comme agissant différemment de la sienne sans savoir desquelles il s'agit. Il sera compliqué pour elle d'identifier quels sont les élèves provenant des cultures pour lesquels il faut adapter ses enseignements. Elle adapte ses enseignements à l'ensemble des élèves, mais ne prend pas en compte les spécificités de chacun d'eux. C'est la raison pour laquelle justement, elle n'est pas armée pour développer un enseignement culturellement sensible, mais plutôt pour développer sa conscience socioculturelle. Elle développe une conscience d'elle-même par rapport aux autres et à la société. C'est ce que l'on peut observer quand elle dit :

Aujourd'hui je ne dis plus ça ! Aujourd'hui je ne dis plus ça aux enfants "tu me regardes quand je te parle"... Ça dépend à qui. Mais certain, regarde, je vois qu'ils sont fuyants... bah je vais pas insister là-dessus parce que je sais pas comment c'est dans leur culture dans leur famille et donc je vais continuer à parler. Et je vais pas chercher absolument à ce qu'il me regarde dans les yeux machin.

On constate qu'elle a eu une prise de conscience et qu'elle a développé sa conscience socioculturelle.

La conscience socioculturelle qu'elle a développée se retrouve dans son questionnement de la légitimité de la journée créole. Comme nous l'avons montré dans la partie théorique, la conception de l'école républicaine peut être inclusive ou assimilationniste. Dans l'échange qui suit, la confrontation entre ces deux conceptions de

l'école républicaine en France s'articule dans la réflexion d'Estelle au sujet de la journée créole.

Moi une fois j'ai dit en réunion, parce que, tu vois tous les ans on fait la journée créole heu voilà en élémentaire. La journée c'est une journée nationale, c'est-à-dire même, en métropole potentiellement, ça se fait pas tant que ça, mais y'a des écoles en métropole qui font aussi la journée créole. Et une fois j'ai eu le malheur de dire que heu, bah pourquoi on fait la journée créole, pourquoi on ferait pas la journée des Brésiliens, la journée des Amérindiens, la journée des machins...

Cette opposition rappelle l'ambivalence des discours institutionnels français qui prônent les bénéfices de l'inclusion et de l'intégration, mais l'intégration semble être souvent confondue avec l'assimilation (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). C'est en ce sens qu'Estelle poursuit en rapportant la réponse qui lui a été donnée.

Et de là on m'a répondu non, mais "Estelle, tu ne connais pas l'histoire, tu sais que nous les créoles heu on nous interdisait de parler de ceci, de parler de notre langue [...] on a été élevé de telle façon". J'ai dit « je connais très bien », j'ai dit j'ai le même discours de mes parents qui étaient bretons pure souche et qui mon père se prenait des coups parce qu'il n'y avait pas le droit de parler breton à la maison. [...] C'est pas question de noirs blancs, de machin [...]. C'est question de région. De région, de culture [...] et là ma directrice me dit oui, mais la journée créole c'est national, c'est national donc on la fait... J'ai dit "d'accord c'est national". Mais nous on vit en Guyane on sait très bien que dans nos écoles dans nos classes dans nos effectifs, on a pas que des Créoles.

Dans cette intervention, il y a déjà la présence de la conscience socioculturelle dans la reconnaissance des spécificités, mais aussi de manière élargie dans la société française. À travers cette expérience, Estelle a développé une conscience de soi par rapport aux autres, mais aussi une conscience socioculturelle, elle a conscience de la place de sa culture et des similitudes qui la rapproche de certains de ses élèves, à savoir l'interdiction de parler sa langue. Néanmoins, la personne qu'elle mentionne dans son témoignage manque de conscience socioculturelle. En disant : « tu ne connais pas l'histoire, tu sais que

nous les Créoles... » la directrice de l'école ne prend pas en compte la culture de son interlocutrice et ses spécificités. Elle ne semble pas en capacité de prendre en compte les autres cultures et reste cantonnée à son appartenance culturelle. De ce fait, elle ne semble pas ouverte à développer une conscience de soi. Estelle comprend que la directrice manque de conscience socioculturelle, puisqu'elle lui rappelle que des spécificités existent dans les classes en disant « on sait très bien que dans nos écoles dans nos classes dans nos effectifs, on a pas que des créoles. » La pertinence du témoignage d'Estelle concernant la directrice de l'école se retrouve dans les signes de sa conscience socioculturelle.

4.3.3. Développement du langage comme moyen de développer une conscience socioculturelle

Le langage de l'élève dans son sens large, accepté comme étant toutes formes de communications verbales ou non¹⁵, permet de reconnaître qu'un élève peut appartenir à une culture différente que celle de scolarité. Le dispositif qui peut permettre de favoriser l'inclusion des élèves dans une classe est présenté par Estelle comme le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) qui est un rassemblement des psychologues et des professeurs des écoles spécialisées. Ce réseau renforce les équipes pédagogiques

¹⁵ Expression, manifestation de la pensée, de la sensation ou du sentiment par une attitude, un geste, un comportement (CNRTL, s.d.).

pour comprendre les difficultés pédagogiques rencontrées par les élèves. Un programme est mis en place dans le but d'émettre un dispositif d'analyse des difficultés des élèves.

Moi j'ai un Amérindien cette année dans ma classe qui est... je suis en grande section qui est dans notre école depuis la petite section on arrive en février, je n'ai jamais entendu un son de sa bouche. Je n'ai jamais entendu le son de sa voix. Par contre, je lui dis fais ci, fais ça prend ça enfin voilà les consignes comme tout le monde, il fait. Heu le matin quand il rentre dans la classe "Bonjour, Bonjour Benjamin" il arrive, il me dit pas bonjour. Il repart, parfois quand il est de bonne humeur c'est peut être arrivé trois fois : "envoier maitesse", mais bon voilà dans sa langue, mais je comprends que enfin. Mais je n'ai jamais eu aucun contact avec lui. J'ai eu, j'ai un groupe WhatsApp avec les parents [...] il a fait un message vocal dans sa langue. Hehuuuuuu émi papa mimama mamammam [elle imite la langue de l'élève] complètement heu voilà et c'est la seule fois que je l'ai entendu. Et c'est un enfant que j'ai signalé au RASED heu parce que c'est un enfant mutique depuis trois ans et que c'est quand même problématique pour tout ce qui est lecture.

La conscience socioculturelle d'Estelle dans l'analyse des difficultés d'un de ses élèves est visible lorsqu'elle mentionne que l'élève est « amérindien » et que sa langue maternelle n'est pas la même que la langue de scolarisation. La conscience socioculturelle d'Estelle se limite à la différenciation qu'elle fait entre les élèves. La description incertaine et générale de la culture de l'élève amérindien montre que sa conscience socioculturelle nécessite d'être développée. Estelle a conscience que les difficultés de son élève peuvent être liées à ses différences culturelles et cette prise en compte, même maladroite, nous permet de discerner une conscience socioculturelle. Elle expose les limites qu'elle rencontre dans ses enseignements et la solution pour elle est le RASED.

L'élève présenté ne parle que pour saluer et lorsqu'il est de bonne humeur. L'élève montre des capacités à s'exprimer en dehors de l'école dans sa langue avec un téléphone et, de ce fait, les difficultés d'expression pourraient provenir d'un manque d'inclusion des besoins spécifiques de l'élève dans les enseignements et dans son décalage avec les besoins de l'école. Un enseignement culturellement sensible centré autour de ses besoins

et de ses intérêts permettrait à l'élève de s'exprimer davantage, comme lorsqu'il est heureux ou lorsqu'il est dans une situation confortable et familière avec un message vocal sur un téléphone avec sa famille. Dans son témoignage, Estelle présente une conscience socioculturelle qui lui permet de reconnaître les spécificités de ses élèves.

Gwénaëlle qui vient de Guadeloupe conteste pendant notre entretien individuel également les difficultés d'intégration. Les élèves peuvent être confrontés à un enseignant lui-même étranger aux cultures locales. C'est dans ce sens qu'elle dit :

Du point de vue des enfants c'est surtout la barrière de la langue, il faut qu'ils s'intègrent rapidement dans le système [...] on leur demande beaucoup de choses dès le départ. Pour l'enseignant déjà lui-même issu de l'immigration c'est une personne qui ne connaît pas la Guyane c'est compliqué. Par exemple je pense au métropolitain qui vient d'arriver, il ne connaît pas les langues, il ne connaît rien, il ne connaît pas la culture c'est dur, c'est dur pour lui, c'est dur pour les enfants aussi. Parce qu'ils ont besoin de repères que le référent lui-même ne connaît pas.

Gwénaëlle est consciente des difficultés pour les enfants de s'intégrer lorsqu'ils sont originaires d'une culture différente de celles de la région en disant qu'on demande beaucoup de choses à ces enfants qui font face à la barrière de la langue. Toutefois, elle limite les spécificités culturelles et l'intégration des élèves de sa classe aux langues qu'ils parlent. Par exemple, dans sa classe, elle explique : « en langue amérindienne, j'ai eu un élève, deux peut-être dans mes classes et ils parlaient tous les deux français et ils étaient très bien intégrés ».

Gwénaëlle identifie les spécificités culturelles de ses élèves à travers les langues parlées et c'est le signe d'un début de conscience socioculturelle. Cependant, la façon généralisée d'aborder les langues amérindiennes de ses élèves laisse présager que cette conscience socioculturelle n'est pas assez développée pour permettre d'inclure ces

populations dans ses enseignements. Dans la citation qui suit, elle explique tirer profit des diversités culturelles présentes dans sa classe également à travers les langues :

les enfants bushinengués m'ont un petit peu appris des petits mots c'était intéressant et j'ai échangé un petit peu plus avec des enfants d'origine brésilienne par rapport au portugais je comprends un peu mieux que toutes les autres langues et donc j'ai eu un panel de langue, j'ai eu le créole, le portugais, l'anglais, j'ai eu des enfants anglophones.

Pour Gwénaëlle aussi les spécificités culturelles de ses élèves se résument principalement aux langues qu'ils parlent. En se référant à ses observations à l'école, elle aborde ainsi les différences dans sa classe :

Ça s'entend aussi, mais les enfants ont justement ce désir d'apprendre des autres ils échantent. Même dans la cour ils apprennent très facilement des autres même les langues vernaculaires, par exemple le créole. Dans mon cas, j'avais déjà justement fait un travail [de recherche] sur le plurilinguisme. Les enfants apprenaient comme ça l'un de l'autre saramaca tongo, c'était la langue la plus parlée sur Kourou avec le village.

Lorsque les difficultés de communication entre les élèves étaient abordées, Romain soutenait, en contradiction avec Maurice, que les élèves pouvaient participer à l'inclusion de leurs pairs. Nous notons que pour Gwénaëlle, les élèves peuvent apprendre les uns des autres en dehors d'un contexte de classe qui est un élément qui n'a pas été évoqué pendant le groupe de discussion. Nous constatons que la conscience socioculturelle de Gwénaëlle provient de son travail sur le plurilinguisme et que cela explique sa capacité à reconnaître les spécificités culturelles des élèves de sa classe à travers les langues.

Romain, contrairement aux autres participants, a développé une conscience socioculturelle très rapidement en s'intéressant et en écoutant les différences entre les cultures de ses élèves et les cultures qui l'entourent. Nous retrouvons le témoignage de

Romain qui a déjà de l'expérience en Guyane en débutant sa carrière, ce qui lui a permis d'avoir une conscience socioculturelle plus développée lorsqu'il a commencé à enseigner. Il a aussi compris comment ses connaissances du milieu et sa conscience des différences culturelles peuvent être alimentées par les expériences, il dit « Moi quand je fais un cours [...] je sais que dedans j'ai des Haïtiens, j'ai des Bushinengués. Bushinengués¹⁶ [...] n'importe quel enseignant et ça même avec des élèves qui sont tous identiques [...] t'essaye de solliciter tout le monde ».

Romain s'est renseigné sur les cultures locales et a déjà vécu plusieurs années en Guyane avant d'enseigner. Il avait de ce fait de nombreuses connaissances. Il manquait d'expérience en enseignement, mais il ne manquait pas d'expérience dans la société guyanaise. Il renvoie, dans cet extrait, aux réalités auxquelles sont confrontés les enseignants novices et rappelle que l'acquisition de la conscience socioculturelle peut passer de l'élève à l'enseignant, comme l'avait évoqué Marine précédemment dans son intervention.

Dans cette partie, nous avons remarqué à travers les différents extraits des participants que le cheminement de pensée élaboré par Marine quant à son manque de conscience socioculturelle aboutit à la conclusion qu'un manque de conscience socioculturelle peut s'apparenter à de la violence. Le processus de groupe permet à travers

¹⁶ Bushinengué est le terme utilisé pour désigner l'ensemble des peuples issus du marronnage de la Guyane hollandaise. Les ethnologues en ont identifié plusieurs groupes : Saamaka, Matawai, Kwinti, Dyuka, Boni, et Pamaka, et en Guyane française, les Bushinenguées seraient environ 99200 (Moomou, 2019).

les témoignages de développer la conscience des autres participants. Nous avons remarqué que dans un échange dynamique, les témoignages abondent permettant une prise de conscience collective autour de la violence engendrée par le manque de conscience socioculturelle. De plus, pour les participants, les pratiques d'un enseignant changent en fonction de son expérience et du développement de sa conscience en enseignement. Nous retrouvons ce lien dans le témoignage de Romain qui a eu davantage d'expérience en Guyane en débutant sa carrière, qui s'est retrouvé avec une conscience socioculturelle plus importante et qui a compris comment sa connaissance et sa conscience des différences culturelles pouvaient être alimentées à leur contact.

Tout au long de la rencontre intergroupe, la conscience socioculturelle de chacun évolue, les témoignages de l'évolution de leur propre conscience socioculturelle et de celle de leurs élèves affluent et s'influencent. L'évolution de leur conscience socioculturelle dans ce groupe de discussion démontre la pertinence de celui-ci. Romain évoque entre autres la possibilité d'aborder de manière explicite en classe les différences existantes au sein de celles-ci avec un enseignement proche des cultures respectives des élèves. C'est une réflexion quant à l'élaboration d'un enseignement culturellement sensible qui s'engage.

4.4. ENSEIGNEMENT CULTURELLEMENT SENSIBLE

L'expérience est donc essentielle pour le développement d'une conscience socioculturelle et pour la construction d'un enseignement culturellement sensible. Dans la

problématique, nous avons pu voir que les manques dans les dispositifs ne permettent pas de prendre en compte les spécificités culturelles des élèves. Les possibilités d'établir un enseignement culturellement sensible se retrouvent alors confrontées aux limites du programme de l'éducation nationale et à ses directives ne permettant pas de prendre en compte les différences culturelles puisque axées en priorité sur savoir lire, écrire et compter. Or, pour établir un enseignement culturellement sensible, il faut se référer aux principes de Gay (2001).

4.4.1. Dispositifs présents pour favoriser un enseignement culturellement sensible

Dans cette partie, nous présentons les dispositifs évoqués par les participants pour favoriser un enseignement culturellement sensible. Dans un premier temps nous découvrons, le RASED à travers le témoignage d'Estelle. Dans un second temps, nous verrons le témoignage de Romain qui explique le dispositif de tuteur mis en place dans sa classe.

Romain a conscience que l'enseignement culturellement sensible passe par l'expérience. C'est l'expérience qui permet d'acquérir les moyens pour former un enseignement culturellement sensible.

Toi tu as de la bouteille¹⁷ [en pointant Estelle], Maurice, t'as de la bouteille de vie en Guyane et moi heureusement je suis content aussi de ne pas avoir été enseignant en 2015 d'être enseignant maintenant parce que [...] on essaye de faire attention [...] de pas stigmatiser [...] de parler à tout le monde et de faire en sorte que ce soit entendable pour tout le monde [...] faire mon cours en fonction du public que j'ai en face. [...] je serais arrivé en 2015 et enseigner tout de suite [...] avec tes gros sabots, sur ta façon de voir [...]

¹⁷ Avoir de la bouteille désigne quelqu'un qui a beaucoup d'expérience.

j'aurais enseigné de cette façon-là et [...] j'aurais fait, je pense, en tout cas une forme de maltraitance [...] je suis très content d'être enseignant maintenant plus tard. Avoir quelques années de vie en Guyane avant d'être enseignant. Je pense que c'est une force.

Romain évoque l'importance de l'expérience des enseignants pour l'élaboration d'un enseignement tourné vers les spécificités des élèves. Son intervention renvoie au principe d'assurer un enseignement centré sur l'élève (Gay, 2001).

Lors de leurs interventions, les participants ont souvent fait part de leur conscience à l'égard des différences d'un de leurs élèves ou même d'une partie de leurs élèves. Les participants ont également fait part de leur impuissance afin de prendre en compte les différences de leurs élèves dans leurs enseignements et dans leurs pratiques pédagogiques. C'est une impuissance qui est due en partie à l'inadéquation du système scolaire, mais aussi au manque de préparation des enseignants. Selon les témoignages qui précèdent, les enseignants n'ont pas d'outil pour aborder les enjeux d'inclusion de leur classe et ils doivent s'appuyer sur leurs expériences personnelles pour aborder les différences culturelles entre les élèves dans leur classe. C'est la raison pour laquelle nous mettons en évidence dans ce travail un moyen autre que l'expérience personnelle pour acquérir une conscience socioculturelle qui permettrait d'inclure les élèves d'une classe.

Pour pallier la difficulté de fournir un enseignement culturellement sensible uniquement basé sur leurs expériences personnelles comme solution à l'inclusion des spécificités culturelles des élèves, les enseignants cherchent une réponse dans des dispositifs pédagogiques existants. Estelle explique par exemple au sujet de la gestion d'un élève qui a des difficultés de communication :

la timidité, on a toujours des enfants timides surtout jeunes comme ça, bon. Mais petit à petit j'arrive toujours à créer un lien avec eux et même créer des liens, qu'ils créent des liens sans moi entre eux à cinq ans voilà. Là ce n'est pas le cas, il est complètement spectateur, il est complètement passif. Il ne veut pas même lever la main quand on dit son prénom, même pour dire présent... [...] Aujourd'hui, je l'explique pas [...] sur fiche écrite, ça marche plutôt bien, mais heu, mais y'a un souci sachant qu'il est scolarisé depuis la petite section dans cette même école la et qu'en fait ce problème n'a jamais été réglé. Donc je l'ai signalé par rapport au comportement.

Les dispositifs, en l'occurrence le RASED, peuvent pallier le manque d'enseignements culturellement sensibles, mais pour Estelle, ils sont insuffisants. Ils ne lui permettent pas d'expliquer le manque de moyens, de connaissances et les difficultés que rencontre cet élève. La seule solution pour elle est de signaler l'enfant à sa hiérarchie. Pourtant, il existe le dispositif des tuteurs permettant de favoriser l'inclusion des élèves dans les enseignements. Lorsque nous avons exposé l'échange entre Maurice et Romain à propos de la possibilité d'avoir des tuteurs dans sa classe et d'aider les élèves dans leur langue maternelle, le processus de prise de conscience s'effectuait lorsque Romain expliquait les difficultés que rencontre Maurice dans sa classe. C'était un moyen pour Romain de participer au processus de prise de conscience de Maurice.

L'extrait qui suit est un monologue dans lequel Romain explique comment le dispositif fonctionne et comment il peut être pertinent pour l'inclusion des élèves de sa classe dans les enseignements. C'est en cela que Romain rétorque :

Moi tu vois dans ma classe moi ça parle toutes les langues [...] pour chaque élève en difficulté j'ai une chance, c'est que j'ai autant d'élèves en difficulté que d'élèves qui sont plutôt bon, dont certain qu'ont même un niveau limite plus que [la classe dans laquelle ils sont,] chaque élève a un tuteur et donc du coup il a fallu que je jongle. [...] chacun de mes élèves à un tuteur. Bah c'est-à-dire j'en ai une qui parle très très bien créole haïtien et du coup qui est tutrice d'un petit guyanais parce qu'il est né à Cayenne, mais de deux parents haïtiens et donc du coup à la maison ça parle créole haïtien. [...] ce petit-là a vraiment de grosses difficultés en français, fin je veux dire [...] ça se retrouve dans toutes les autres matières parce que les consignes sont en français. Et donc voilà quand je les donne elles

sont en français. [...] ce petit-là a de grosses difficultés et cette tutrice traduit les consignes en créole haïtien. Donc dans ma classe, je l'ai commencé l'année dernière et c'est un truc de fou moi ça parle brésilien, créole haïtien.

Romain apporte une expérience positive avec un dispositif de tutorat en langue qui lui a permis d'aider à l'inclusion de ses élèves. Dans cet extrait, Romain expose l'importance d'un dispositif mis en place afin d'aider à la création d'un enseignement culturellement sensible. Dans ce cas, pour Romain, la langue des élèves est déterminante pour l'inclusion des élèves. Cet échange participe aux réponses quant à l'élaboration d'un enseignement culturellement sensible. Le groupe de discussion prend son sens dans l'opportunité qu'il offre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques et leurs expériences scolaires et sociales. On comprend alors la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

4.4.2. Hiérarchisation des savoirs : obstacle à un enseignement culturellement sensible

Dans cette partie, nous constatons que la hiérarchisation des savoirs dans les apprentissages tend à orienter la culture scolaire vers des enseignements qui ne se rapprochent pas de la culture des élèves. Par exemple, un corpus de texte est lié à la culture de scolarisation et à la culture de l'enseignant qui les choisit, mais ne permet pas de favoriser la prise en compte des spécificités culturelles des élèves. Rappelons à cet égard le témoignage de Marine qui proposait à ses élèves de travailler autour du livre *Charlie et la chocolaterie*, mais qui comprend que ce n'est pas adapté à des élèves d'un village

guyanais. Si nous travaillons l'environnement géographique du lieu de vie des élèves, alors il y a plus de chance de fournir un enseignement culturellement sensible qui inclut la culture de l'élève (Denizot, 2019).

Dans le cas de Gwénaëlle, elle fait une classification et une hiérarchisation des savoirs en disant « je vais leur donner l'occasion de développer des compétences qui leur serviront rapidement », elle sous-entend que la lecture, l'écriture et savoir compter sont prioritaires. Elle le confirme ensuite en disant que le reste passe au second plan. Elle n'est pas dans le questionnement de rendre accessible l'ensemble de ses enseignements, mais elle se cantonne à lire, écrire et compter. Elle les classe en supposant que « le reste ils savent le faire » ou qu' « ils pourront le faire en dehors de l'école ». Elle ne prend pas en compte que l'école est un ensemble d'enseignements liés entre eux.

On constate que le fait d'être novice, le fait d'être inexpérimenté et la méconnaissance du territoire où on enseigne peuvent être un obstacle à la pratique d'un enseignement culturellement sensible. Cependant, la perception et l'interprétation du programme peuvent aussi être un obstacle. Remodeler le curriculum est un principe pour assurer un enseignement culturellement sensible qui renvoie aux perceptions des enseignants (Gay, 2001). Les perceptions de Gwénaëlle et des autres enseignants sont orientées par les discours politiques pouvant participer au manque de prise en compte de l'ensemble des enseignements favorisant la prise en compte des spécificités culturelles des élèves. La phrase du ministre de l'Éducation nationale est ressortie à de nombreuses reprises pendant ces entretiens. Il s'agit pour Jean-Michel Blanquer d' « attaquer à la racine la difficulté scolaire ». Le ministre de l'Éducation nationale a établi en 2018 un

guide autour de « 4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux »¹⁸. Les fondamentaux en question seraient « lire, écrire, compter et respecter autrui ». Le fondamental « respecter autrui » semble flou dans ce guide puisqu'il n'est pas explicité. En revanche, les trois priorités à savoir, lire, écrire et compter, sont bien explicitées et revendiquées comme fondamentales. Les enjeux du programme selon les participants de la recherche seraient occultés pour laisser en priorité ces trois fondamentaux. Estelle dit que les enseignants « ne se contentent pas du programme, ils font que français/mathes, parce qu'ils disent que [les enfants ne] savent pas lire. ». C'est ce qu'explique ici Estelle en décrivant des enseignants trop tournés autour des mathématiques et du français occultant les autres parties du programme et surtout les cultures des élèves. Ce qui ressort de son discours est que, si les enseignants se tournaient davantage vers la culture des élèves et d'autres pédagogies, les enfants pourraient se développer différemment. La hiérarchisation des enseignements entrave au bon fonctionnement de l'école et ne répond pas au rôle sociétal de l'école de motiver les élèves et de les ouvrir à divers enseignements. Elle répond cependant au rôle d'intégrer les élèves à la culture républicaine.

Comme on a un public d'enfants en difficulté [...] je dirais ici en Guyane les trois quarts des enseignants ne font pas sport, ne font pas art visuel, ne font pas musique, histoire, science. Est-ce que c'est pas aussi ça le rôle de l'école, c'est un rôle sociétal. Est-ce que c'est pas aussi le rôle de l'école de les ouvrir sur autre chose [...] C'est ça qui leur fait aussi juste, sans parler du programme, juste arriver à l'école avec le sourire, dire et bah aujourd'hui c'est art visuel, aujourd'hui on fait le sport, je vais peut-être enfin pouvoir briller.

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056>

Dans cette première partie de son discours, il s'agit de capter l'attention des élèves par la motivation de leurs centres d'intérêt renvoyant au principe d'assurer un enseignement centré sur l'élève de Gay (2001). Elle conteste la façon dont les enseignants balancent entre articuler les enseignements autour des besoins scolaires qui sont identifiés comme prioritaires ou articuler les enseignements autour de la culture des élèves et de leurs centres d'intérêt.

Cependant, dans la deuxième partie on retrouve un intérêt davantage tourné vers la culture des élèves. Estelle fait un lien entre les possibilités d'adapter les pratiques pédagogiques et la prise en compte de la diversité dans sa classe « on va lire une histoire en telle langue et [comprendre comment c'est] chez toi [en s'adressant à un élève] ? "bah on fait la galette [des rois de l'épiphanie]" et toi c'est comment chez toi ? Est-ce qu'on fait la galette ? » Dans un échange avec ses élèves et en diversifiant ses pratiques Estelle veut « prendre le temps comme ça de fédérer et [...] que chacun y trouve son compte fait ». On voit l'intérêt que porte Estelle dans ses pratiques pédagogiques pour la prise en compte des spécificités de ses élèves. Elle adapte le corpus de texte en fonction de ses élèves et des diversités culturelles dans sa classe. Elle questionne ses élèves lorsqu'elle met en place des enseignements basés sur le partage des traditions avec la galette des Rois, qui appartient à la culture scolaire lui permettant de prendre en compte les diversités dans sa classe. Ce sont deux exemples de ses pratiques qui permettent de constater le lien entre la conscience des diversités et l'application dans les pratiques avec pour objectif l'inclusion des élèves. La conscience socioculturelle qui permet à Estelle de distinguer les diversités existantes dans sa classe lui permet d'adapter ses enseignements en fonction de ses élèves.

Nous retrouvons dans le témoignage d'Estelle la façon dont les directives de l'éducation nationale, savoir lire écrire et compter, peuvent se poser comme un obstacle à l'élaboration de contenus culturellement sensibles. Selon Estelle, le rôle de l'école n'est pas seulement de pallier les difficultés scolaires, mais son rôle est aussi sociétal et doit pouvoir participer au développement social et personnel des élèves.

En dehors de la prise en compte des cultures des élèves, on retrouve une fatalité de la part des enseignants dus aux niveaux scolaires des enfants. On peut constater dans ces paroles une opposition à deux principes d'un enseignement culturellement sensible qui sont d'avoir des perspectives positives sur les parents et les familles et d'avoir des attentes élevées envers tous les élèves (Gay, 2001). Comme la Guyane est une région faisant partie du réseau prioritaire¹⁹ dans laquelle les élèves sont considérés comme étant en grandes difficultés d'apprentissage et socioéconomiques, il est compliqué pour les enseignants d'avoir une perspective positive des parents et des familles. Il est alors difficile de mettre en place un enseignement culturellement sensible selon les principes de Gay (2002) évoqués dans cette recherche. Pour cause, les enseignants continueront de centrer les objets d'apprentissages sur les difficultés qui sont établies comme fondamentales par le

¹⁹ Les établissements scolaires qui font face à des enjeux sociaux importants font partie d'un réseau prioritaire. Une école prioritaire doit garantir l'acquisition du Lire, écrire, parler.

gouvernement français et les rectorats, à savoir les mathématiques et le français. Pour suivre les principes d'un enseignement culturellement sensible, les enseignants ne peuvent pas se renfermer sur deux apprentissages. En se référant aux expériences infructueuses des enseignants quant à l'inclusion des spécificités de leur élève évoquées dans la partie prise de conscience, en hiérarchisant les savoirs à enseigner, ces difficultés continueront d'exister puisque l'ensemble des savoirs ne pourront pas être assimilés.

Les enseignants sont confrontés à un programme vaste et en même temps, aux choix pédagogiques qu'ils doivent faire à partir d'une formation jugée insuffisante. Nous comprenons comment le vaste programme et les formations insuffisantes poussent les enseignants à puiser dans leurs expériences et ils doivent faire des choix personnels pour l'élaboration de contenu d'enseignements. « En fait voilà, le programme est tellement touffu que tu peux tout faire, sauf qu'à un moment faut choisir. » (Maurice). Le vaste programme peut être un obstacle à la formation d'un enseignement culturellement sensible puisque les enseignants ont la possibilité de prendre en compte les spécificités culturelles des élèves dans leurs choix pédagogiques ou de faire des choix pédagogiques motivés par la priorisation des fondamentaux (lire, écrire et compter). Les manques observés dans les formations, les représentations des enseignants métropolitains quant à la situation socioéconomique de leurs élèves et l'interprétation d'un enseignement culturellement sensible incomplet qui ne respecterait pas l'ensemble des principes sont explicités dans l'intervention de Marine et de son expérience sur le fleuve. Elle explique qu'elle voulait étendre les représentations qu'avaient les élèves en Guyane et qu'elle avait « plus envie de sortir du village parce que quand [elle a] grandi au Maroc on parlait des bonhommes

de neige ». Lorsque Marine dit : « Tu sais, t'as le droit de voir autre chose quoi », pour elle, les élèves doivent s'ouvrir sur d'autres cultures et élargir leurs connaissances. Elle vise le développement de la compétence culturelle des élèves grâce à un enseignement culturellement sensible. Elle considère que les formations sont incomplètes, puisque les intervenants du rectorat présentent un enseignement centré autour de la culture de scolarisation. Elle cerne les enjeux d'un enseignement culturellement sensible qui respecte les sept principes et elle relate la confrontation compliquée qu'elle a vécue avec des intervenants du rectorat :

Donc des fois c'est compliqué. Tu vois pour des sons heu pareil je me suis pris la tête avec des collègues heu j'arrive dans, je crois, c'est la salle des maitres et y'avait des intervenants qui venaient du rectorat pour aider les enfants en phono. Et puis j'arrive et je vois le dessin d'une orange avec le son [o] fermé et j'arrive et je fais "ah bah c'est marrant figurez-vous que normalement orange c'est le son ouvert" c'est le [ɔ̃] ouvert c'est /ɔ̃.kãʒ/ comme de or quoi, mais que en général on dit orange quoi. Et là, si tu veux, je me suis pris une, mais laisse tomber ma r*ce quoi. "Oui machin ici on est en Guyane il faut s'adapter, les gens...". Je parlais pas de... Je parlais en général quoi. Et je lui dis... et puis c'est dans le dictionnaire en fait c'est-à-dire que tu prends un dictionnaire, tu regardes la phonétique c'est [ɔ̃]range quoi c'est tout c'est pas grave et justement tu peux le dire aux enfants " et beh vous savez quoi on dit pas une orange on dit en fait une [ɔ̃]range" et alors là...

L'enseignement culturellement sensible n'est pas le fait de se renfermer uniquement sur l'élève, mais surtout d'inclure sa culture et ses expériences dans les enseignements. Gwénaëlle reproche sur ce point à trop d'enseignants de s'en tenir exclusivement au programme sans pour autant s'ouvrir à la culture des élèves. C'est le principe de remodeler le curriculum pour Gay (2001).

Une différence heu oui. Il y a la volonté de certains enseignants. Certains je leur dis "tu as des enfants allophones ?" ils me disent "ah heu c'est quoi ?" parce que est-ce que justement ils leur font du travail adapté. Ils me disent "ah bah je leur fais faire du coloriage, coloriage magique". En fait en gros ils s'embêtaient pas avec ses élèves il disait qu'il avait un programme, qu'il devait le respecter et tant pis pour ces enfants qui sont en difficulté ou qui ont du mal à s'intégrer. Ils sont pas là pour ça.

Elle est dans une posture opposée aux autres participants puisque pour elle il faut bien prendre en compte la culture des élèves, mais elle établit un ordre de priorité entre les compétences du programme. Elle dit par exemple :

on, en fait, je vais toujours me baser sur le programme, mais je vais leur donner l'occasion de développer des compétences qui leur serviront rapidement. Par exemple, savoir écrire et lire je trouve que c'est une priorité [...] Le ministre de l'Éducation par rapport à ça nous a dit que vraiment les priorités [c'est] l'écriture la lecture et compter.

On retrouve l'impact des directives gouvernementales dans les conceptions de l'ensemble des enseignements par les enseignants. C'est un manque de conscience socioculturelle qui se traduit dans sa réponse à ma question « Est-ce que toi tu placerais savoir "lire écrire compter" avant d'autres enseignements ? ». Elle répond :

Oui par exemple je peux faire l'impasse sur la partie sportive, souvent je l'ai déjà fait. Je trouve que c'est prioritaire par exemple aller faire du sport je sais qu'ils [les élèves en général] sont très sportifs, je vais recaler plutôt cette matière-là. Donc bien sûr je vais privilégier ces matières parce que l'enfant quand il sort de l'école primaire il faut qu'il puisse avoir un ensemble de compétences linguistiques mathématiques vraiment savoir courir et tout faire des activités c'est inintéressant il faut le faire, mais je trouve que ça passe au second plan.

Elle s'oppose à la réflexion d'Estelle quant à la motivation des élèves engendrée par l'enseignement sportif. Elle s'oppose également à plusieurs principes d'un enseignement culturellement sensible comme apprendre au moyen de la culture, développer la compétence culturelle des élèves et remodeler le curriculum (Gay, 2001).

Dans cette partie, nous constatons l'impact du discours politique et de la hiérarchisation des savoirs pour la création de contenus culturellement sensible. Les obstacles qui se dressent face à la création de contenus culturellement sensible sont, d'une part, l'expérience comme moyen exclusif en milieu scolaire pour une approche

culturellement sensible et d'autre part, l'appréhension des programmes scolaire qui semble « touffus ». À ces difficultés, nous pouvons rajouter les paroles du ministre qui oriente les pratiques éducatives. Pour le ministre il faut prioriser les fondamentaux, principalement autour du français et des mathématiques. Nous constatons que des enseignants, comme Gwénaëlle, sont d'accord avec lui et ne font plus qu'exclusivement du français et des mathématiques et d'autres, comme Romain, s'y opposent et rapprochent leurs enseignements aux spécificités culturelles des élèves, grâce à la géographie notamment. Pour finir, la représentation négative que les enseignants ont des élèves en Guyane qui s'oppose à un principe de l'enseignement culturellement sensible des personnes issues de Réseaux d'éducation priorisée, se dresse d'après les enseignants interrogés comme un autre obstacle à la création d'un contenu culturellement sensible.

4.4.3. Violence liée au manque d'enseignement culturellement sensible

Romain est le seul à parvenir à nommer la violence dans l'extrait cité précédemment, à la suite de nombreux échanges, ce qui bouscule la réflexion des autres participants au cours de l'entretien collectif. En revanche, lors de l'entretien individuel, Gwénaëlle nomme également cette violence de façon spontanée.

Pour Romain, en réponse à l'intervention d'Estelle quant aux fondamentaux, « la première violence elle est institutionnelle ». Romain est le seul pendant les entretiens de groupe qui nomme le manque d'enseignement culturellement sensible comme étant une violence. Pour autant comme évoqué précédemment, cette notion de violence est

omniprésente. Dans l'intervention qui suit de Romain, on retrouve le lien entre la notion de débutant et de fatalité avec la violence.

Pour ça que pour moi c'est une violence institutionnelle dès le départ c'est qu'on dit ceci cela voilà et que du coup les profs qu'ont peur de mal faire et admettons novice un peu vont rester sur le truc français maths parce que comment dire c'est un peu ce qu'on te dit. "ça sert à rien de faire de toute façon il ne sait pas, voilà". Et donc tu te diriges vers ce truc-là, mais effectivement c'est une violence pour l'enfant puisqu'il est en échec sur ce truc là et il a pas possibilité de s'en sortir dans autre chose. Puisque tu ne le fais pas.

Gwénaëlle nomme aussi le manque de prise en compte de la culture des apprenants dans le curriculum et dans les pratiques éducatives comme étant de la violence. Elle déclare :

Je trouve que c'est violent, c'est de la violence institutionnelle et que ça devrait pas être. Un enseignant est là pour aider tous les enfants pas seulement parce que untel vient de telle famille. C'est vraiment tous doivent être instruit de la même façon et c'est notre devoir de tout faire pour que à la fin de l'année ces élèves qui sont en grande difficulté puissent arriver quand même à avoir certaines compétences.

La violence subie par les élèves peut être institutionnelle ou provenir d'un manque d'enseignement culturellement sensible. À ce niveau, il est difficile pour les enseignants de caractériser cette violence à cause d'un manque de conscience socioculturelle. Le cheminement de la conscience socioculturelle des participants s'est effectué au moyen de le groupe de discussion qui a débouché sur la verbalisation des violences engendrées par le manque de conscience culturelle provenant d'un manque dans les formations, d'expérience et de dispositifs favorisant un enseignement culturellement sensible.

Pendant le groupe de discussion, la conscience socioculturelle des participants a émergé au contact des autres participants et l'entretien a été un moyen de prise de conscience. Nous avons pu constater une prise de conscience dans cet entretien, mais que

la prise de conscience s'effectue de manière plus globale aux contacts des élèves et à l'expérience professionnelle et sociale des enseignants. De plus, nous avons démontré les préoccupations des enseignants pendant les entretiens quant à l'élaboration d'un contenu culturellement sensible permettant de dépasser les violences institutionnelles et d'éviter l'exclusion des élèves étrangers à la culture de scolarisation.

À travers les parties précédentes, nous avons exposé l'importance d'un groupe de discussion dans l'objectif de proposer aux enseignants un moyen de prise de conscience à travers les témoignages de leurs expériences professionnelles et personnelles. Nous constatons l'évolution de la conscience socioculturelle des enseignants et même l'apparition de nouvelles notions explicites ou implicites comme la violence engendrée par le manque de conscience socioculturelle. Les manques dans les formations et les violences pendant les enseignements exposés par les participants justifient la pertinence d'un travail de prise de conscience et la création de contenus culturellement sensibles.

Dans ce chapitre, nous constatons que la conscience socioculturelle émerge principalement en milieu scolaire et des expériences personnelles. En effet, seul le témoignage d'Estelle nous permet de parler de l'apport de la formation de l'ESPE dans les formations dans l'acquisition d'une conscience socioculturelle. La formation lui a permis de comprendre que dans certaines cultures le fait de soutenir le regard est un manque de respect. Selon notre recherche, l'expérience en milieu scolaire est à l'origine de la conscience socioculturelle et permet d'élaborer un enseignement tourné vers les spécificités des élèves. Les échanges entre les participants pendant le groupe de discussion et l'expérience qui découle de cette formation pourraient agir comme un complément à

l'expérience en milieu scolaire. Ces échanges démontrent comment la conscience socioculturelle peut se faire dans les formations des enseignants, quelles soit initiales ou continues, à l'aide d'un groupe de discussion.

CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats de notre recherche qui nous permettent de répondre à nos deux objectifs de recherche :

- Examiner comment la prise de consciences d'un groupe d'enseignants prend forme dans un groupe de discussion
- Identifier les pratiques culturellement sensibles qu'ils ont mis en place grâce à leur conscientisation ;
- Réfléchir à la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles.

Ces données seront discutées ici à la lumière de la problématique et du cadre théorique de notre recherche afin de répondre à notre question de recherche initiale : Comment émerge la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'un groupe de discussion ? et de la sous-question : Comment la conscientisation pourrait-elle contribuer au développement des pratiques culturellement sensibles ?

Pour ce faire, nous traiterons des obstacles présents en Guyane pour l'élaboration d'un contenu culturellement sensible. Nous verrons alors que, actuellement, l'expérience est le seul point permettant de développer une conscience socioculturelle pour les enseignants. Nous verrons aussi que la langue est le point névralgique du développement d'un enseignement culturellement sensible. Nous soulignerons que ces dispositifs interviennent comme des réponses partielles aux besoins de la création de contenus culturellement sensibles. Enfin, comme ouverture, nous présenterons les réponses

existantes en Guyane pour soutenir les enseignants dans la création d'un enseignement culturellement sensible.

5.1. IMPORTANCE DE LA FORMATION DANS LA MISE EN PLACE D'UN CONTENU CULTURELLEMENT SENSIBLE EN GUYANE

À partir de l'analyse des résultats, nous constatons que l'expérience, qu'elle soit personnelle ou même acquise en contexte éducatif, et la formation des enseignants sont complémentaires et équivalentes pour l'acquisition d'une conscience socioculturelle. On constate aussi qu'en Guyane, l'expérience des enseignants prévaut sur la formation initiale et continue. Dans notre étude, l'ouverture culturelle des enseignants présents pendant l'entretien se cantonne à la prise en compte des langues pour identifier les cultures de leurs élèves, ce qui empêche la création d'un enseignement culturellement sensible. Dans cette partie, nous exposerons comment le système de formation déjà présent en Guyane pourrait devenir un complément au développement de la conscience socioculturelle des enseignants en Guyane.

5.1.1. Manques dans les formations, un obstacle en Guyane pour la création de contenu culturellement sensible : l'expérience est privilégiée

Selon les écrits, la formation des enseignants et l'expérience permettent de développer la conscience socioculturelle des enseignants et de proposer aux élèves un enseignement culturellement sensible articulé autour de sept principes (Ladson-Billings,

1994 ; Gay, 2000 ; Villegas et Lucas, 2002). Ces principes sont énumérés par Gay (2001) comme étant :

- Adopter des perspectives positives sur les parents et les familles
- Avoir des attentes élevées envers tous les élèves
- Mettre en place des méthodes d'apprentissages au moyen de la culture ;
- Assurer un enseignement centré sur l'élève ;
- Développer la compétence culturelle des élèves ;
- Remodeler le curriculum ;
- Considérer l'enseignant comme facilitateur.

L'expérience et les formations permettent la création de contenus pédagogiques. Cependant, lorsqu'elles induisent les enseignants à ne pas respecter un des principes cités précédemment, l'expérience et/ou les formations se placent comme un obstacle à la création d'un enseignement culturellement sensible.

À travers les témoignages documentés dans ce travail apparaissent le manque de préparation et, de ce fait, l'importance de l'expérience dans le développement d'une conscience socioculturelle. Nous constatons dans nos résultats que les manques dans les formations poussent les enseignants à se questionner sur leur propre légitimité lorsqu'ils débutent comme enseignants en classe. Romain explique que s'il n'avait pas « de la bouteille de vie en Guyane » il aurait fait une « forme de maltraitance en enseignant ». Ce questionnement et cette réserve quant à la capacité qu'ils ont à enseigner sans expérience peuvent compliquer la mise en place d'un enseignement culturellement sensible dans le cas où ils jugeraient leurs propres expériences comme inadaptées ou insuffisantes

(Crouzier, 2010). Le lien entre l'image que les enseignants ont de leurs capacités à enseigner et la mise en place d'un enseignement culturellement sensible renvoie aux principes de Gay (2001) évoqués précédemment. Il semble alors que ne pas avoir d'expérience est renvoyé à une forme de maltraitance et d'exclusion faites par l'enseignant aux élèves. Un enseignant qui possède une image négative de lui-même n'est pas en mesure de fournir un enseignement culturellement sensible puisqu'il ne se considère pas comme facilitateur (Gay, 2001).

L'image que l'enseignant peut avoir de lui-même peut être renforcée par la formation et par l'expérience. Lorsque j'ai présenté ma recherche afin de proposer aux étudiants d'y participer, le 26 janvier 2022 dans un séminaire, il s'agissait du premier séminaire pour les étudiants depuis le début de l'année universitaire. En effet, la plupart d'entre eux enseignent en même temps que la formation initiale. Le manque de formation ne concerne donc pas uniquement le développement d'une conscience socioculturelle, mais aussi la quantité de formations proposées. La formation continue est également très critiquée par les enseignants eux-mêmes, mais aussi par des formateurs comme Qribi et Ho-A-Sim (2019) qui soulignent le manque de liberté et déplorent le manque de diversité des formations en Guyane.

Cette absence de formation continue et initiale ressort aussi dans nos résultats. Les enseignants disent apprendre sur le terrain en se basant sur leurs expériences personnelles dans le développement d'une conscience socioculturelle et démontrant les manques dans les formations. Dans un entretien nommé le parcours d'un formateur d'enseignants sensibles à la culture, Kevin Cataldo (2021) explique que l'expérience est importante pour

la formation d'un enseignement culturellement sensible, mais ne peut pas être la seule façon de développer une conscience socioculturelle dans le but d'élaborer un enseignement culturellement sensible. Il met en évidence l'importance de la création de lien dans un groupe pour la formation d'un enseignement adapté aux diversités et à l'émergence d'une conscience socioculturelle.

Il en ressort que la formation des enseignants en Guyane ne favorise pas réellement la création de contenus culturellement sensibles afin de prendre en compte les différences culturelles présentes dans les classes (Qribi et Ho-A-Sim, 2019). Comme exposé dans la partie consacrée aux résultats, la formation se base principalement sur l'expérience en classe. Maurice explique concernant la formation qu'il n'a pas été accompagné dans ses premières expériences en enseignement. Il n'a « jamais eu un maître de stage. C'est à dire que moi le professeur que je remplaçais [...], il partait en formation. J'étais tout seul. J'ai eu aucun tutorat ». Sans une intervention extérieure, l'expérience reste la seule façon d'acquérir une conscience socioculturelle pour les enseignants qui tendent à reconnaître les spécificités des élèves à travers leurs langues (Alby, 2009). Les formations en enseignement en Guyane ne permettent pas de respecter les sept principes de Gay (2001) et se placent comme un obstacle à la création d'un enseignement culturellement sensible.

5.1.2. Place des langues dans les formations des enseignants pour les reconnaissances des spécificités culturelles

Lorsque la question de l'inclusion des élèves dans les pratiques éducatives se posait, tous les participants abordaient la question de la langue comme un frein à

l'inclusion de certains élèves. Ce que nous observons dans l'état de la recherche concernant la place importante de la langue dans les enseignements en Guyane pour l'inclusion des minorités s'est avéré prendre une place tout aussi importante dans les préoccupations des enseignants sur le terrain.

L'omniprésence de la langue comme facteur s'explique d'abord par la formation incomplète qui manque d'une approche culturellement sensible. Si les enseignants sont autant préoccupés par les langues des élèves dans les résultats, c'est parce que les formations des enseignants en Guyane se concentrent sur l'aspect multilingue (Alby, 2009). Gwénaëlle explique avoir eu une formation en enseignement portée sur le plurilinguisme. La pertinence de ce témoignage est une piste d'interprétation des raisons de la propension qu'elle a d'aborder les langues des élèves lorsqu'il s'agit de la culture des élèves. Comme évoqué dans la partie faisant état de la recherche, les langues sont prépondérantes dans les conceptions des formations initiales et continues. Par ailleurs, la formation des enseignants n'aborde presque pas d'autres enjeux, tels que l'appartenance socioéconomique et la culture spécifique des élèves (Magnan et al., 2021).

Nous constatons l'importance dans l'identité d'enseignants qu'a la maîtrise des langues quand Romain dit au sujet de la multitude des langues dans sa classe « Moi je suis nul en langue voilà en tant qu'enseignant ». C'est à ce moment que Maurice dit qu'il lui faudrait « un guide » pour enseigner avec les différentes langues présentes dans sa classe. L'omniprésence des langues est un enjeu qui préoccupe les enseignants dans leur classe, ils en font part en expliquant se sentir submergés par les différentes langues de leur classe.

De même, l'omniprésence de la langue dans les témoignages et dans la façon d'aborder les enjeux culturels d'une classe en Guyane s'explique par l'absence de prise de position politique ou sociale. Cette façon d'identifier uniquement la langue pour identifier les enjeux culturels s'explique dans une forme de neutralité de parler de la langue d'un élève. La langue est un marqueur social (Armand et al., 2008) et politique puisque la langue utilisée dans les pédagogies résulte de choix politiques dans lesquelles, le langage en matière d'inclusion est un outil pour l'éducation culturellement sensible (Alby, 2009). De plus, l'incapacité que ressent un enseignant à enseigner peut s'expliquer par un sentiment de submersion par la multitude de langues présentes en Guyane à travers le fait que la langue soit un trait de diversité facilement identifiable (Alby et Léglise, 2017).

L'omniprésence des langues dans les interprétations des enseignants est un point de vue que les participants admettent bien volontiers, mais ils ont souvent du mal à proposer d'autres solutions pour inclure les minorités ou à aborder d'autres questions liées à la diversité des élèves. Estelle me dit à propos des langues « c'est pas qu'on n'en parle pas trop, c'est qu'on ne parle que de ça ». Marine me dit que les formateurs disent « langage, langage, intéressez-vous au langage... ». Romain explique cette omniprésence de la langue par une volonté d'assimilation de la part des formations.

La vision exclusive du langage pour l'inclusion des élèves participe à la pertinence d'une introduction aux enseignants à la création d'un contenu culturellement sensible (Ladson-Billings, 1994 ; Gay, 2000 ; Villegas et Lucas, 2002). Reconnaître les spécificités de ses élèves n'est pas suffisant pour établir un enseignement culturellement sensible.

Pour le faire, il ne faudrait pas suivre uniquement l'un des sept principes énumérés par Gay (2001), mais l'ensemble de ces principes. Le fait de mettre systématiquement la langue en avant comme critère d'inclusion induit des manques dans la création d'un enseignement culturellement sensible. Pour cause, la seule prise en compte de la langue des apprenants pourrait réduire l'image ou la culture d'un apprenant à un seul aspect (Crouzier, 2010). Les manques dans les formations poussent les enseignants à adapter leurs enseignements en fonction de la langue de leurs élèves (Crouzier, 2010). C'est de cette façon que des manques se manifestent lors de la création d'un enseignement qui n'est pas réellement culturellement sensible.

Le renforcement des formations permettrait aux enseignants de prendre conscience des points permettant la mise en place d'un enseignement culturellement sensible. L'absence de solutions face au manque d'enseignements culturellement sensibles réside dans le décalage culturel de certains élèves avec la culture scolaire et les représentations faites par les enseignants (Denizot, 2019). En effet, dans nos entretiens nous avons affirmé à travers le témoignage de Maurice comment les enseignants peuvent faire preuve de fatalisme en ayant un sentiment de submersion par la culture de certains des élèves et développer une image négative de ces cultures et ainsi ne pas pouvoir développer un enseignement culturellement sensible (Gay, 2000, Villegas et Lucas, 2002). Pour développer un enseignement culturellement sensible, les enseignants doivent prendre conscience de l'importance d'avoir une image positive des élèves et de leurs familles (Gay, 2000, Villegas et Lucas, 2002). Cette prise de conscience peut se faire grâce à la formation des enseignants.

5.2. TENSIONS INDUITES PAR LES NIVEAUX DE CONSCIENCE SOCIOCULTURELLE ET LES CONCEPTIONS DE L'ÉCOLE DES ENSEIGNANTS

Maintenant que nous avons montré la façon dont l'expérience prime sur la formation pour atteindre une conscience socioculturelle en Guyane et la place des langues dans les reconnaissances culturelles, nous mettrons en évidence dans cette partie comment la confrontation entre les niveaux de conscience socioculturelle des enseignants dans un établissement scolaire et les confrontations entre leurs conceptions de l'école républicaine peuvent engendrer des tensions.

5.2.1. Confrontation des niveaux de conscience socioculturelle

Selon le niveau de conscience socioculturelle des personnes présentes dans l'équipe pédagogique, il sera plus aisé de développer un contenu culturellement sensible (Richards et al., 2007). Les équipes pédagogiques composées d'enseignants disposants de conscience socioculturelle variée peuvent faire émerger des relations et des points de vue conflictuels (Richards et al., 2007). Ces relations conflictuelles peuvent voir le jour principalement lorsque les enseignants se retrouvent confrontés au besoin d'adapter les enseignements aux spécificités des élèves.

Un enseignant qui aura une conscience socioculturelle développée aura tendance à inclure les diversités dans sa classe et se trouvera confronté à un enseignant qui n'inclut pas les diversités par manque de conscience socioculturelle (Gay, 2001). La confrontation entre les consciences socioculturelles des enseignants peut devenir un obstacle aux projets

pédagogiques d'une école et à l'inclusion de ses élèves (Boncompain, 2020). Le projet pédagogique autour de la journée créole évoqué par Estelle oppose deux conceptions de l'école et de la république au sein même du groupe de discussion. En parlant des personnes qui ont « fait le choix de venir ici », Romain dit qu'« il faut quand même qu'ils apprennent la culture française et [...] instaurer une culture commune ». Il adapte sa vision à la Guyane, en considérant que « la culture commune ici c'est le créole ». Cette vision s'oppose à la question d'Estelle concernant le fait de faire une journée créole et « pas la journée des Brésiliens, la journée des amérindiens ».

Pendant nos entretiens, il est apparu que la journée créole renvoie à la question de légitimité territoriale et culturelle, mais aussi à la perception d'un besoin d'inclusion ou d'assimilation de la part des enseignants. La question du traitement de la journée créole à l'école pose la question du traitement des diversités en classe. Dans nos résultats s'opposent deux représentations de l'école républicaine. La première serait l'école issue du républicanisme classique et la seconde découlerait du républicanisme libéral. Le républicanisme classique oriente l'école en priorité vers une éducation citoyenne (Audidière, 2007), selon laquelle il ne suffit pas promouvoir les libertés individuelles (Foray, 2013). Il faudrait plutôt promouvoir un bien commun qui s'exprimerait dans un lieu politique précis qui serait l'expression de la citoyenneté politique et la condition de la liberté (Desmons, 2019).

En revanche, le républicanisme libéral renvoie à une notion de méritocratie et d'égalité des chances (Foray, 2013). Le républicanisme libéral est la pensée selon laquelle le système scolaire permet de quitter son milieu d'origine grâce à son mérite individuel à

travers la mise en place d'un socle commun. Ce républicanisme vise un principe d'équité par sa prise en compte des spécificités.

De nombreuses cultures sont présentes dans les classes et essayer de rassembler autour d'une seule culture est inégalitaire (Doumenge, 2002). Ce point a été un exemple des différences qui opposaient les enseignants qui prenaient en compte les diversités dans la classe et ceux qui enseignaient les diversités dans la classe. L'état de l'avancée des consciences socioculturelles est le point de discordance entre les enseignants.

Dans cette opposition entre les enseignants selon l'avancée de leur conscience socioculturelle, nous retrouvons le lien entre la prise en compte des spécificités des élèves et le développement des consciences socioculturelles évoqué précédemment. Une opposition qui est liée à la confrontation entre les conceptions des enseignants, de l'école républicaine, de l'inclusion et de l'assimilation que nous allons présenter dans la partie qui suit.

5.2.2. Confrontation des conceptions de l'école républicaine

La confrontation entre l'image républicaine classique et les réalités locales sont liées à la conception spécifique des enseignants quant aux besoins jugés des élèves en matière d'inclusion ou d'assimilation. La prise en compte des réalités locales dans les enseignements en classe, mais aussi les dispositifs mis en place sont confrontés aux perceptions de l'école républicaine. Les enseignants qui ont développé une conscience socioculturelle constatent des différences culturelles au sein de leur classe. L'inclusion des élèves dans un enseignement culturellement sensible en prenant en compte leurs

spécificités doit s'opérer en concordance avec les dispositifs mis en place dans la classe et avec l'ensemble des équipes pédagogiques (Ladson-Billings, 1994 ; Gay, 2000 ; Villegas et Lucas, 2002). Si les prérogatives du ministère de l'Éducation nationale, les équipes pédagogiques et l'enseignant d'une classe font valoir des visions divergentes du traitement des différences dans une classe, la mise en place d'un enseignement culturellement sensible peut s'avérer compliquée (Gay, 2018).

La conception républicaine classique qui voudrait uniformiser l'enseignement de la culture créole en une journée se confronte à la conception républicaine libérale d'Estelle qui voudrait prendre en compte la singularité de chacun de ses élèves (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Pourquoi ferions-nous une journée créole et non pas plusieurs journées autour des différentes cultures présentes en France ? L'indignation et les tensions dans la discussion rapportée par Estelle reposent sur le manque de représentation de plusieurs minorités. C'est en ce sens que Romain intervient spontanément en disant « Parce que la culture commune ici c'est le créole. ». Nous retrouvons d'un côté une conception libérale de l'école voulant inclure les minorités et réduire le système héréditaire de la culture majoritaire et de l'autre une application stricte des cultures majoritaires (Dumont, 2002). Ce questionnement quant à la surreprésentation de l'identité majoritaire touche les limites et les questions des frontières de l'enseignement républicain classique qui ne prendraient pas en compte les sept principes de l'enseignement culturellement sensible (Armanville, 2012).

Assurer un enseignement centré sur l'élève est un des critères définis par Gay (2001). Comme décrit dans le cadre théorique, les apprenants doivent être impliqués dans

un apprentissage actif. Les élèves doivent participer activement au processus d'apprentissage en faisant et en expérimentant de nouvelles choses (Brown, 2008). Le critère spécifique qui favorise la création d'un enseignement culturellement sensible en lien avec l'adaptation aux cultures locales serait d'assurer un enseignement centré sur l'élève ce que voudrait faire le ministère de l'Éducation nationale avec la journée créole (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). La journée créole devrait être un moyen de sensibiliser à la culture créole et prendre en compte les différences culturelles présentes dans une classe. Cependant cette approche renvoie à une conception républicaine classique de l'école réunissant autour d'une culture commune. Cependant, un enseignement centré sur l'élève dispensé par l'école républicaine ne suffit pas à être culturellement sensible, il faudrait aussi développer la compétence culturelle des élèves. Ces témoignages présentent l'intérêt pour ces enseignants de prendre en compte davantage les cultures locales et de se détacher des carcans de la culture républicaine qui est une et indivisible.

Nous venons de montrer que le développement de la conscience socioculturelle des enseignants ne permettait pas à lui seul d'organiser un enseignement culturellement sensible. Au même titre que les divergences entre les points de vue pouvaient se poser comme contrainte à l'élaboration d'un enseignement culturellement sensible. De plus, nous avons exposé que selon les expériences des participants, l'état de la conscience socioculturelle des enseignants pouvait varier et créer des discordances entre les différents points de vue, avec des perceptions différentes de l'école républicaine.

5.3. DISPOSITIFS ACTUELS PERMETTANT L'ÉMERGENCE DES CONSCIENCES SOCIOCULTURELLES EN GUYANE

Les participants évoquent concrètement les difficultés rencontrées face aux manques d'enseignements culturellement sensibles. Pour expliquer leurs réponses, ils font usage de leur conscience socioculturelle afin de comprendre que les difficultés des élèves peuvent être liées au contexte social, économique et culturel. Lorsqu'ils identifient les besoins spécifiques des élèves et que les enseignants ont besoin d'un apport pour leurs enseignements, des dispositifs peuvent intervenir comme complément. Deux dispositifs ont été spécifiés comme réponses aux difficultés à élaborer un enseignement culturellement sensible.

Le premier dispositif qui intervient est le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) qui est un rassemblement des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés. Ce réseau présenté par Estelle est là pour renforcer les équipes pédagogiques et pour comprendre les difficultés pédagogiques rencontrées par les élèves (Auzou-Caillet, 2015). Il a pour objectif la maîtrise des méthodes et techniques de travail, la stabilisation des acquis et leur appropriation, ainsi que la prise de conscience des facteurs de réussite (Auzou-Caillet, 2015). Un programme est mis en place dans le but d'émettre un dispositif d'analyse des difficultés des élèves. C'est un programme qui permet, comme l'évoque Estelle, de réduire les inégalités scolaires entre les élèves (Auzou-Caillet, 2015), dans le cas où il ne générerait pas « de nouvelles

tensions, des contraintes de temps ou des écrits formalisés » (Auzou-Caillemet, 2015, p.10).

Le second dispositif présenté par Romain est celui de tuteurs dans la langue maternelle des élèves qui peut également être un dispositif mis en place pour les élèves afin de pallier l'obstacle d'un enseignement pas suffisamment culturellement sensible. La traduction des consignes est importante, puisque ce qui est exposé par les enseignants n'est pas un manque de connaissances de la part des élèves, mais un manque lié à la connaissance de la langue et au décalage entre la culture des élèves et celle de l'école. Dispagne (2020) se questionne sur comment s'opère le degré d'adhésion et de conscientisation de l'intervenant en langue maternelle aux objectifs de connaissances, de transferts des connaissances et d'éducation à un éco-environnement diversifié. Il rejoint nos résultats quant à l'insuffisance du dispositif dans la création d'une ligne de conduite pédagogique qui permettrait aux élèves allophones la création d'un savoir nouveau (Dispagne, 2020).

Nous n'observons aucun impact direct sur les réflexions des enseignants du travail social en lien avec la conscientisation mis en place par Isabelle Hidair-Krivsky présenté dans la problématique. Les enseignants n'abordent à aucun moment ce travail social alors qu'il s'élabore à l'université de Guyane et dans la société guyanaise.

On constate que ces dispositifs viennent se poser comme un apport à la création d'un contenu culturellement sensible, mais ne peuvent pas se substituer à un enseignement culturellement sensible qui prendrait en compte les sept principes. Il est nécessaire que

l'enseignement culturellement sensible soit instruit pendant la formation des enseignants.

Pourtant, il existe déjà un travail de conscientisation à l'université de Guyane.

CONCLUSION

Les faits historiques et l'enseignement en Guyane des populations minoritaires poussent le questionnement de leurs places dans la société actuelle. Les rapports conflictuels entre les identités sur place interrogent l'inclusion des populations minoritaires. Ce travail de recherche trouve son origine dans le constat que les formations en Guyane sont insuffisantes pour que les enseignants prennent en compte les cultures spécifiques de leurs élèves dans leurs enseignements. Cette recherche se place dans un contexte où les droits des populations minoritaires de Guyane sont remis en cause et ces populations sont invisibilisées autant en enseignement que dans la société. Une vision de la République française classique qui voudrait favoriser une seule identité s'oppose à une vision libérale de la république basée sur la méritocratie qui reconnaîtrait les spécificités des élèves. D'après le contexte et la problématique mis en lumière, le concept de culturellement sensible nous est apparu comme pertinent à explorer.

Dans ce contexte, la question de recherche s'est portée sur : comment émerge la conscientisation à l'égard des populations minoritaires en Guyane à partir d'un groupe de discussion ? J'ai également formulé une sous-question qui est : comment la conscientisation pourrait-elle contribuer au développement des pratiques culturellement sensibles ?

Sur la base des travaux de Ladson-Billings (1994), de Gay (2000) et de Villegas et Lucas (2002) notre recherche est partie du postulat qu'afin de développer un enseignement culturellement sensible les enseignants doivent passer par une prise de conscience et

acquérir une conscience socioculturelle. Notre cadre théorique débouche sur une approche inclusive (Audet et al., 2013 ; Bouquet, 2015; Crouzier, 2010; Potvin, 2018) de l'éducation qui passe par la réflexion de la création d'un enseignement culturellement sensible à partir du développement de la conscience socioculturelle. La conscience socioculturelle est un questionnement de soi par rapport aux autres et la compréhension des interactions sociales qui nous entourent. Un contenu culturellement sensible permet de prendre en compte les spécificités culturelles des élèves dans ses enseignements.

Le premier objectif de cette recherche a été de comprendre la pertinence d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants pour la création de contenus culturellement sensibles. Nous avons démontré que les politiques scolaires orientent la réflexion des enseignants quant aux enseignements qu'ils mettent en place dans leurs classes. La réflexion des enseignants et de ses instances débute par une prise de conscience qui émerge actuellement en contexte scolaire à travers l'expérience.

Cette recherche a permis la mise en place d'un groupe de discussion en Guyane et un entretien individualisé. La formation du groupe de discussion s'est basée sur le cadre de Zuniga et al. (2002) qui suit quatre étapes de développement avec des objectifs facilitant la transmission de supports et de pratiques éducatives. Les résultats de cette recherche qualitative exploratoire ne peuvent pas se généraliser. Le constat originel est que le développement de la conscience socioculturelle des enseignants ne peut pas se développer à travers les formations actuelles en Guyane. Les enseignants ont besoin de formations plus complètes avec des dispositifs permettant d'orienter vers la création de contenu culturellement sensible. Ce travail est une réflexion des moyens permettant

actuellement le développement d'une prise de conscience chez les enseignants. De plus, ce travail interroge les facteurs qui pourraient permettre l'élaboration de contenus culturellement sensibles. L'ensemble s'oriente vers l'inclusion des populations minoritaires dans les enseignements et de façon plus large dans la société guyanaise.

Il nous a paru pertinent de comprendre les fondements épistémologiques et méthodologiques englobant l'acceptation et l'inclusion des populations minoritaires et autochtones. Les analyses de ce mémoire sont tirées de données issues de la littérature et des écrits gouvernementaux, académiques et scientifiques. Les réflexions critiques sont tirées des expériences vécues dans la région guyanaise des enseignants, de moi-même et des enquêtes traitant des populations minoritaires et autochtones de Guyane.

Le second objectif de la recherche a été de proposer aux enseignants un moyen de prise de conscience. Les moyens de prise de conscience ne peuvent pas s'appuyer sur les formations existantes jugées insuffisantes pour permettre aux pratiques des enseignants de devenir davantage inclusives. La formation de groupes de discussion pourrait permettre aux enseignants de développer une conscience socioculturelle et s'interroger sur les rapports existants dans la société. Le groupe de discussion permet de questionner les pratiques des enseignants et de développer une conscience socioculturelle.

Pour finir, dans la discussion nous avons analysé l'impact des formations qui peuvent se placer comme un complément de l'expérience dans l'acquisition d'une conscience socioculturelle. La discussion a permis d'établir que dans le discours des enseignants l'omniprésence des langues ne pouvait pas permettre une reconnaissance culturelle complète des cultures spécifiques des élèves. Nous avons également mis en

évidence que des confrontations peuvent émerger dans les discours des enseignants entre les différents niveaux de consciences socioculturelles et les représentations de l'école républicaine.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Pendant cette recherche, nos choix méthodologiques se sont confrontés à plusieurs limites. Nous soulèverons deux grandes catégories de limites rencontrées, tout d'abord les limites liées aux pressions politiques subies par les enseignants et ensuite les limites caractéristiques du groupe de discussion.

POLITIQUE ET PRESSIONS

Le sujet de ma recherche est éminemment politique. Nous n'avions pas conscience avant de commencer le travail que le sujet de celui-ci pouvait être à ce point sensible. Nous nous en sommes aperçus lorsque les participants ont insisté pour savoir si leur participation était anonyme. Nous l'avons également compris lorsque Marine essaye de nous avertir en nous disant qu'il « Faudrait être très délicat » en présentant notre travail, car elle pense que ce sont nos difficultés personnelles à enseigner qui peuvent prévaloir sur nos intentions. Elle pense qu'en Guyane notre travail peut être interprété comme « comment moi petit blanc de métropole, j'arrive ici, c'est trop difficile pour moi d'enseigner à des enfants différents. ». Elle prévient que notre travail de recherche peut être mal accueilli et mal interprété par les personnes qui me lisent en Guyane.

Lorsque Marine nous prend à partie à propos de notre sujet de recherche, elle est étonnée, tout en étant bienveillante, de la possibilité d'organiser une telle recherche en Guyane. Elle nous dit qu'elle « trouve qu'il y a une certaine susceptibilité locale hein ou ça peut être un problème. Y'a des gens qui peuvent le prendre avec des susceptibilités ». Nous avons observé que la langue des minorités de Guyane prédominait dans les recherches abordant des concepts d'inclusion en enseignement. L'aspect politique de notre recherche, portant un regard critique sur les administrations françaises et le système de formation guyanais, pourrait être mal reçu par les formateurs et les chercheurs locaux.

C'est en ce sens qu'effectivement, lorsque nous avons exposé ma recherche à plusieurs formateurs et chercheurs sur place, celle-ci a été reçue négativement. Nombreuses de mes demandes d'entrevues sont restées sans réponse. Ce sentiment de contrôle de la recherche a été évoqué à de nombreuses reprises lors de mes entretiens avec les enseignants et les étudiants en enseignement.

À la fin de notre rencontre, une conversation émerge sur cette peur de s'exprimer. Lorsque j'interroge quelles pourraient être les raisons de leurs réticences à parler, Estelle m'explique :

Il y a une enseignante en métropole qui a donné une interview pour un journal local, qui a critiqué la politique de Blanquer²⁰ et notamment par rapport à sa gestion de la situation sanitaire [...] Elle a reçu une lettre formelle de son IE²¹ [...] première mise en demeure.

²⁰ Ancien Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de France

²¹ Inspecteur de l'éducation nationale

"Je vous rappelle votre droit, votre devoir de réserve. [...] la prochaine fois, ça se passera différemment". C'était sur un groupe que je suis [...], ça, ça pose question.

L'expérience vécue par une enseignante est un exemple des craintes qu'ont ces derniers de parler. C'est donc, en partie, la crainte de se faire réprimander par le ministère de l'Éducation nationale ou qu'il y ait des représailles qui est la raison de leur réticence à parler.

La parole des enseignants est encadrée par le ministère de l'Éducation nationale par le devoir de réserve. Le devoir de réserve est très vague. Il n'est pas précisé ce qu'il encadre spécifiquement, mais il intervient en dehors et pendant le temps de travail. Le droit de réserve concerne les enseignants titulaires du concours et qui sont fonctionnaires. Ils sont ainsi soumis à l'article 1^{er} du statut de la fonction publique concernant les valeurs auxquelles sont tenus les fonctionnaires de l'éducation nationale principalement en termes de neutralité, de laïcité, et d'impartialité. « Le devoir de réserve désigne l'obligation faite à tout agent public de faire preuve de réserve et de retenue dans l'expression écrite et orale de ses opinions personnelles. »²².

C'est en ces termes que nous retrouvons le sujet de l'impact de la politique dans l'éducation notamment avec les représentations républicaines de l'école.

²² <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/particuliers/devoir-reserve-discretion-secret-professionnels-fonction-publique>

LIMITES DU GROUPE DE DISCUSSION

Dans la sélection des participants, il était nécessaire de tenir compte de l'importance des normes sociales, puisque dans un groupe homogène, les participants s'influencent mutuellement provoquant une conformité des données (Julien-Gauthier et al., 2014). Dans notre cas, nous n'avons pas été en position de sélectionner les participants pour avoir un groupe hétérogène.

Il est important de souligner que dans les discussions de groupe certains des participants peuvent être effacés par d'autres avec des personnalités et des opinions affirmées. Dans notre recherche, Maurice était en retrait et il est difficile pour lui de s'exprimer contrairement à Romain qui est plus habitué à s'exprimer en groupe.

Pour finir, il n'y a qu'un entretien intergroupe dû à un cas de COVID-19 détecté après la première séance, mais les données récoltées lors de cet entretien étaient déjà pertinentes pour l'étude. Ce projet est donc devenu exploratoire et ne permet pas de généralisation.

OUVERTURES

Dans ce mémoire, les concepts de conscientisation et de conscience socioculturelle permettent d'aborder les inégalités que rencontrent les populations minoritaires en Guyane française en enseignement. Il serait intéressant d'interroger les formes que peuvent prendre les pratiques d'un enseignement culturellement sensible en Guyane. Dans la continuité de notre recherche, nous pourrions contester les impacts des expériences en

contexte autochtone sur les pratiques des enseignements en Guyane française. Nous pourrions interroger l'impact des représentations des populations locales vis-à-vis des métropolitains dans les enseignements.

Les manques dans les formations devraient être contestés au regard des travaux faits en dehors du domaine de l'éducation à l'université de Guyane, comme ceux d'Hidair-Krivsky qui sont présentés dans le mémoire afin de permettre une prise de conscience des enseignants et combler les manques dans les formations. Pour orienter la réflexion, un programme dans les formations pourrait être mis en place, afin de développer la conscience socioculturelle des enseignants et de mesurer l'impact sur leurs pratiques éducatives.

RÉFÉRENCES

- Auzou-Caillemet, T. T. (2015). Pratiques collaboratives du Maître E. HAL Science Ouverte. <https://hal.science/hal-01188451>
- Alby, S. (novembre 2009). La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane. Ecole(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?, 18. HAL, halshs-00664940.
- Alby, S., & Launey, M. (2008). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In Léglise, I., & Migge, B. (Eds.), Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés. IRD Éditions. doi:10.4000/books.irdeditions.6959
- Alby, S., & Léglise, I. (2007). La place des langages des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques. Dans Comprendre la Guyane d'aujourd'hui, S. Mam-Lam-Fouck (ed.), 239-452. Cayenne : Ibis Rouge Editions. hal-00243071.
- Alby, S., & Léglise, I. (2017). Plurilinguisme et éducation en Guyane. Langues et cité, 29, 10-11. Récupéré de hal-01674473.
- Ampleman, G., Doré, G., Gaudreau, L., Larose, C., Leboeuf, L., & Ventelou, D. (1983). Pratiques de conscientisation : Expériences d'éducation populaire au Québec [Ressource électronique]. <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=2692&col=RA&format=htm> Récupéré de
- Archimbaud, A., & Chapdelaine, M. A. (2015). Suicides des jeunes Amérindiens en Guyane française : 37 propositions pour enrayer ces drames et créer les conditions d'un mieux-être. Consulté à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000882.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D., & Picollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Éducation et francophonie, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armanville, F. (2012). Les Homes Indiens en Guyane française pensionnats catholiques pour enfants amérindiens 1948 - 2012 [Mémoire]. Aix-Marseille.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, J., & Dervaux, V. (2019). Féminisme pour les 99%. La Découverte.
- Audet, G., Mc Andrew, M., & Potvin, M. (2013). Pour une éducation inclusive au Québec : Pratiques, recherches, formation. chereum.umontreal.ca. Consulté le 27 avril 2023, à l'adresse

http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/CEETUM%20educ_inclu.pdf

- Audidière, S. (2007). Réforme politique et éducation : un dialogue Godwin-Helvétius sur perfectibilité. *Dialogue*, 46(2), 287-309. <https://doi.org/10.1017/s001221730000175x>
- Baines, D. (2017). *Doing Anti-oppressive Practice: Social Justice Social Work*.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Bautier, É. (2016). Qualité, efficacité de l'enseignement, mais... inégalités des apprentissages. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 479-494. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.3.4989>
- Bergeron, K. M., Jébrak, M., Yates, S., Séguin, C., Lehmann, V., Meur, P. L., Angers, P., Durand, S., & Gendron, C. (2015). Mesurer l'acceptabilité sociale d'un projet minier : essai de modélisation du risque social en contexte québécois. *Vertigo*, Volume 15 numéro 3. <https://doi.org/10.4000/vertigo.16737>
- Borges, S. V. (2019). *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness: The PAIGC Education in Guinea Bissau 1963-1978*. *Studia Educationis Historica*.
- Brand, B. (2014). *Sociocultural consciousness and science teacher education*.
- Brandt, C. (2022). *The Multiple Faces of Conscientisation: Exploring the Links Between Structural Inequalities, Education, and Violence*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=4016938>
- Brayboy, B. M. J., & Castagno, A. E. (2009). Self-determination through self-education: culturally responsive schooling for Indigenous students in the USA. *Teaching Education*, 20(1), 31-53. <https://doi.org/10.1080/10476210802681709>
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Brunner, E., & Partlow-Lefevre, S. T. (2020). # MeToo as a networked collective: examining consciousness-raising on wild public networks. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 17(2), 166-182. <https://doi.org/10.1080/14791420.2020.1750043>
- Boncompain, L. (2020). Réussir un projet d'établissement: Renforcer le leadership du chef d'établissement par la valorisation des pratiques de classe. *De Boeck Supérieur*.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche sociosémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Carle, J.-C., Karam, A., & Lafon, L. (2018). *Le système éducatif en Guyane pour un état d'urgence éducatif*.

- Cataldo, K. (2021). I was once an oppressor, but I found the strength within to free myself. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2). <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8523>
- Catherwood, L. E. (2015). Developing White Teachers' Sociocultural Consciousness Through African American Children's Literature: A Case Study of Three Elementary Educators [Mémoire de maîtrise, Université de Virginie Tech]. VTechWorks. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/64365/Catherwood_LE_D_2015.pdf
- Cambridge, P., & McCarthy, M. (2001). User focus groups and best value in services for people with learning disabilities. *Health & Social Care in The Community*, 9(6), 476-489. <https://doi.org/10.1046/j.0966-0410.2001.00328.x>
- Cardozo, M. T. A. L., & Van Buitenlandse Zaken, . M. (2011). Future Teachers and Social Change in Bolivia: Between Decolonisation and Demonstration.
- Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88. <https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65376>
- Chervel, A. (1998). La culture scolaire : une approche historique.
- Cobo, J. M., & De La Lutte Contre Les Mesures Discriminatoires Et De La Protection Des Minorités, . U. S. (1987). Étude du problème de la discrimination à l'encontre des populations autochtones : Conclusions, propositions et recommandations. New York: Nations Unies.
- Cormier, M. (2005). La pédagogie en milieu minoritaire francophone. Institut d'Estudis Catalans.
- Crouzier, M. (2010). Chapitre 8. Inclusion scolaire et médiateurs culturels bilingues – L'expérience guyanaise. Dans : Régis Malet éd., École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales (pp.115-126). Louvain-la- Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.malet.2010.01.0115>
- Damien, D., Tritsch, I., & Grenand, P. (2012). Construction et restructuration territoriale chez les Wayãpi et Teko de la commune de Camopi, Guyane française. *Confins*, 16. <https://doi.org/10.4000/confins.7964>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World*. Wiley.
- Davy, D. (2007). « Vannerie et vanniers » Approche ethnologique d'une activité artisanale en Guyane française [Thèse]. Centre national de la Recherche Scientifique.
- De Lespinay, C. (2016). Les concepts d'autochtone (indigenous) et de minorité (minority). *Droit et Cultures*, 72, 19-42. <https://doi.org/10.4000/droitcultures.3870>

- De Lima, V. A., & Dias, M. A. G. (2018). Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 79, 157-167. <https://doi.org/10.4000/ries.7198>
- Demougin, F. (2008). Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152(4), 411. <https://doi.org/10.3917/ela.152.0411>
- Denizot, . (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le Français aujourd'hui*, 207, 29-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0029>
- Denizot, . (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>
- Desmons, O. (2019). Le républicanisme, une solution de rechange au libéralisme politique ? *Dossier*, 46(1), 95-118. <https://doi.org/10.7202/1062014ar>
- Desrosiers, J. et Larivière, . (2014). Le groupe de discussion focalisée : application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien des personnes avec un trouble de personnalité limite. Dans M. Corbière et . Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p.257-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dispagne, M. (2020). Résilience et situation de formation des intervenants en langue maternelle en milieu scolaire guyanais – Archipélies. <https://www.archipelies.org/763>
- Doligé, E. (2009). Les DOM, défi pour la République, chance pour la France, 100 propositions pour fonder l'avenir. Consulté à l'adresse <https://www.senat.fr/rap/r08-519-1/r08-519-1.html>
- Doumenge, J. P. (2002). Diversité culturelle et construction des identités collectives outre-mer. *Hermès*, n° 32–33(1), 27. <https://doi.org/10.4267/2042/14355>
- Dumont, J. (2002). *Sport et assimilation à la Guadeloupe : les enjeux du corps performant de la colonie au département (1914-1965)*. Editions L'Harmattan.
- Durand, Y., et Guyard, J. (1999). *L'enseignement scolaire en Guyane*. Assemblée nationale. <http://www.assemblee-nationale.fr/legislatures/11/pdf/rap-info/i1477.pdf>
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, n° 12(2), 56-65. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056>
- Ferrarini, H., & Tiouka, A. (2022). *Allons enfants de la Guyane : éduquer, évangéliser, coloniser les Amérindiens dans la République*.
- Filoche, G., Davy, D., Guignier, A., & Armanville, F. (2017). La construction de l'État français en Guyane à l'épreuve de la mobilité des peuples amérindiens. *Critique Internationale*. <https://doi.org/10.3917/crii.075.0071>

- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47(2), 30. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>
- Foray, P. (2013). Républicanisme scolaire : émancipation et méritocratie. *Le Télémaque*, 43(1), 35-44. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0035>
- Fortin, M., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3rd ed.). Montréal : Chenelière Education.
- Freire, P., *La pédagogie des opprimés*, Editions Maspéro, Paris, 1974.
- Gagné, ., Guyon, S., & Trépied, B. (2018). Cultures à la barre. *Ethnologie française*, Vol. 48(1), 15-26. <https://doi.org/10.3917/ethn.181.0015>
- Gastaud, P. (2005). Groupes de Sonis guadeloupéens et éducation assimilationniste 1936-1948. *Staps*, 67(1), 105. <https://doi.org/10.3917/sta.067.0105>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/268513446_Culturally_Responsive_Teaching_Theory_Research_and_Practice
- Gay, G. (2001). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, Third Edition. Teachers College Press.
- Gérin-Lajoie, D., & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Girardet, R. (1983). *Le ationalisme français : Anthologie (1871-1914)*. FeniXX.
- Goddard, J. (2017). Guyane : Montagne d'Or & résistances amérindiennes. *Multitudes*, 68(3), 3-9. <https://doi.org/10.3917/mult.068.0003>
- Godin-Tremblay, V., & Lussier-Desrochers, D. (2022). Trajectoires d'une innovation en services sociaux : l'intervention techoclinique. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 31(spécial), 1. <https://doi.org/10.7202/1085490ar>
- Grenand, F., Bahuchet, S., & Grenand, P. (2006). Environnement et sociétés en Guyane française : des ambiguïtés d'application des lois républicaines. *Revue Internationale Des Sciences Sociales*, n° 187(1), 53-62. <https://doi.org/10.3917/riss.187.0053>

- Grenand, P., & Grenand, F. (1992). Il y a encore des Sauvages en Amérique ? [Libres propos d'anthropologues sur les Amérindiens de Guyane]. *Journal de la Société des Américanistes*, 78(1), 99-113. <https://doi.org/10.3406/jsa.1992.1418>
- Guyon, S. (2016). L'engagement des « transfuges coloniaux » en Guyane française : genre, relations coloniales et mobilité sociale. *Politix*, 114, 177-201. <https://doi.org/10.3917/pox.114.0177>
- Ho-A-Sim, J. (2008). L'insertion scolaire des enfants de l'Ouest guyanais. IRD Éditions eBooks, 119-132. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6947>
- Houssin, D., & Geib, J. M. (2014). Rapport d'évaluation du master éducation et formation. Dans deqar. eu. Consulté le 26 avril 2023, à l'adresse https://backend.deqar.eu/reports/HCERES/20190828_0857_E2015-EV-9710585J-S3MA150009147-007092-RD.pdf
- Howard, T. C., & Rodriguez-Scheel, A. (2017). Culturally Relevant Pedagogy 20 Years Later: Progress or Pontificating? What Have We Learned, and Where Do We Go? *Teachers College Record*, 119(1), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811711900104>
- Jorgensen, R. (2019). Culturally Responsive Pedagogy. Dans BRILL eBooks (p.155-173). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004415768_008
- Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Sénat, Questions remises à la présidence du Sénat et réponses des ministres aux questions écrites. (2019a). Sénat. Consulté le 26 avril 2023, à l'adresse <https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/2021-09/constitution.pdf>
- Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Sénat, Questions remises à la présidence du Sénat et réponses des ministres aux questions écrites. (2019b). Sénat. Consulté le 26 avril 2023, à l'adresse https://www.senat.fr/questions/jopdf/2019/2019-10-24_seq_20190042_0001_p000.pdf
- Julien-Gauthier, F., Héroux, J., Ruel, J., & Moreau, A. C. (2014). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 75-95. <https://doi.org/10.7202/1021266ar>
- Kane, L. (2000). Popular education and the Landless People's Movement in Brazil (MST). *Studies in the education of adults*, 32(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/02660830.2000.11661419>
- Krasnoff, H. (2016). Culturally Responsive Teaching: A Reflection Guide. Education Northwest. Récupéré à partir de <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/culturally-responsive-teaching.pdf>
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. New York, NY: Macmillan Publishers.

- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turn-over des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 95-98. Retrieved June 21, 2020, from <https://books.google.fr/books?id=aYBbCQAAQBAJ&pg>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., & Amboulé-Abath, A. (2020). Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. *Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*.
- Lee, H. (2017). Changing the World through the Word: Developing Critical Consciousness Through Multicultural Children's Literature with Critical Literacy in an Elementary Classroom.
- Léglise, I., & Migge, B. (2008). Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Dans IRD Éditions eBooks. IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6936>
- Lenoir, Y. (2003). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 211. <https://doi.org/10.7202/009499ar>
- LeVasseur, L. (2003). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21-38. <https://doi.org/10.7202/007147ar>
- LeVasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronésis*, 1(4), 71-83. <https://doi.org/10.7202/1013238ar>
- Lewthwaite, B.E., Owen, T.R., Doiron, A., Renaud, R.D., & McMillan, B.A. (2014). Culturally Responsive Teaching in Yukon First Nation Settings: What Does It Look Like and What Is Its Influence? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turn-over des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Macedo, S. (2016). Un universel très particulier : l'éducation autochtone chez les amérindiens wayãpi au Brésil et en Guyane française. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15. <https://journals.openedition.org/cres/2910>
- Magnan, M. O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., & Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Manceron, G. (2018). Une loi bien vivante : la loi de séparation des églises et de l'état. [Après-demain], 4-6. <https://doi.org/10.3917/apdem.048.0004>

- Manchuelle, F. (1988). Origines républicaines de la politique d'expansion coloniale de Jules Ferry (1838-1865). *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 75(279), 185-206. <https://doi.org/10.3406/outre.1988.2660>
- Moomou, J. (2019). Patrimonialisation du marronnage : usages et pratiques au Suriname. *Cahiers des amériques latines*. <https://doi.org/10.4000/cal.10704>
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 7-32.
- Mullaly, B. (2007). *The New Structural Social Work*. Oxford University Press.
- Muñiz, J. (2020). Culturally responsive teaching: a reflection guide. eric. ed. Consulté le 27 avril 2023, à l'adresse <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609136.pdf>
- Neto, S. (1998). Symposium: Fact and Fiction: Stories of Puerto Ricans in U.S. Schools. *Harvard Educational Review*, 68(2), 133-164. <https://doi.org/10.17763/haer.68.2.d5466822h645t087>
- Neto, Jean-Christophe (2011). « Paulo Freire revisité : la communication comme principe de l'humanisation » *Mémoire*. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en communication. <https://archipel.uqam.ca/4030/1/M11992.pdf>
- Neto, P., & Debeurme, G. (2019). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux Cahiers De La Recherche En Éducation*, 98-117. <https://doi.org/10.7202/1059213ar>
- Padron, Y., Waxman, H. C., & Rivera, H. H. (2005). Issues in Educating Hispanic Students. *Yearbook of The National Society for The Study of Education*, 101(2), 66-88. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00076.x>
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piret, C. (2019). La pédagogie des opprimés de Freire, un projet radical pour l'éducation permanente. https://www.arc-culture.be/wp-content/uploads/2021/05/ARC_2019_Pedagogie-des-opprimes-Freire.pdf
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et sociétés*, n° 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M. (2018). Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires. Produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Document accessible à l'adresse : http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FI_AL2018.pdf.

- Qribi, A. (2019). Colloque enjeux de l'interculturalité et de la pluriethnicité dans la relation d'aide et de soin en Guyane. Consulté à : <https://www.fnes.fr/wp-content/uploads/2019/05/Colloque-Guyane-Interculturalit%C3%A9-AAC.pdf>
- Qribi, A. et Ho-A-Sim, J. (2019). Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires. *Formation et profession*, 27(1), 53-69. https://formation-profession.org/files/numeros/22/v27_n01_447.pdf
- Quaye, S. (2012). White educators facilitating discussions about racial realities. *Equity and Excellence in Education*, 45(1), 100-119.
- Quaye, S. (2014). Facilitating dialogues about racial realities. *Teachers College Record*, 116(8), 1-42.
- Ratel, J. (2019). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie : de l'objet au sujet. *Cahiers De Recherche Sociologique*, (64), 129-147. <https://doi.org/10.7202/1064723arRichards>
- H., Brown, A. F., & Forde, T. (2007). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68. <https://doi.org/10.1177/004005990703900310>
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., et Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Rousseau, ., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2018). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Rousselle, A. L. (2018). Le magasin de l'habitation Loyola : approche archéologique sur les identités et les interactions culturelles au XVIIIe siècle en Guyane française [Mémoire]. Université de Laval.
- Sabzalian, L. (2019). Indigenous Children's Survivance in Public Schools. Dans Routledge eBooks. Informa. <https://doi.org/10.4324/9780429427503>
- Salaün, M. (2014). Adapter l'école... ou en finir avec l'Outre-mer ?. *Diversité*, 178, 147-152. Recupéré de www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2014_num_178_1_3967
- Sarachild, K. (1973). *Consciousness-Raising: A Radical Weapon*. Vancouver Rape Relief & Women's Shelter. <https://rapereliefshelter.bc.ca/consciousness-raising-a-radical-weapon/>
- Savarese, E. (1998). L'histoire officielle comme discours de légitimation. Le cas de l'histoire coloniale. *Politix*, 11(43), 93-112. <https://doi.org/10.3406/polix.1998.1744>

- Sepúlveda, B., Glon, R., & Dumont, F. (2020). Identification, visibilité et reconnaissance des populations autochtones : quels enjeux géographiques ? *Espace populations sociétés*, 2020/1-2. <https://doi.org/10.4000/eps.10246>
- Sheets, R. H. (1995). From Remedial to Gifted: Effects of Culturally Centered Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 186–193. <http://www.jstor.org/stable/1476638>
- Simard, D., Falardeau, É., Emery-Bruneau, J., & Côté, H. (2008). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304. <https://doi.org/10.7202/017877ar>
- Simard, J.-J. (1991). Les structures contre la culture. *Liberté*, 33(4-5), 119–131.
- Spradley, J. P. (2016). *The Ethnographic Interview*. Waveland Press.
- Stewart, D. J., Shamdasani, P., & Rook, D. W. (2007, 1 janvier). Focus Groups. *APA PsycInfo*. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
- Tarlau, R. (2019). *Occupying Schools, Occupying Land: How the Landless Workers Movement Transformed Brazilian Education*. *Global and Comparative Ethnogr.*
- Thurmes, M. (2006). *Les métropolitains en Guyane: Une intégration sociale entre individu et groupe culturel*. Récupéré de <https://theses.hal.science/tel-00069065>
- Ti'iwan Couchili, une artiste des arts premiers en Guyane. (2018, 19 décembre). [Vidéo]. Vimeo. <https://vimeo.com/307287812>
- Tiouka, A. (1984). Adresse au gouvernement et au peuple français. Congrès des Amérindiens de Guyane française, Awala, Guyane, France. <https://gitpa.org/web/GITPA500-2TEXTREF1984.pdf>
- Tiouka, A. (2016). Stratégies amérindiennes en Guyane française. *Multitudes*, 64, 199-210. <https://doi.org/10.3917/mult.064.0199>
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5. <https://doi.org/10.7202/1085130ar>
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Villegas, A., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher [Electronic version]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/268445972_The_culturally_responsive_teacher_Electronic_version

Zúñiga, X., Saagda, B., A., et Sevig, T. D. (2002). Intergroup Dialogues: An Educational Model for Cultivating Engagement Across Differences. *Equity et Excellence in Education*, 35(1), 7-17. <https://doi.org/10.1080/713845248>

ANNEXE A

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	La place de la conscientisation dans la formation des enseignants en Guyane française : influences d'un atelier de lecture intergroupe sur la conscience socioculturelle des enseignants des écoles primaires en formation
Mené par :	Djeffal Jeffrey, étudiant, Maitrise en éducation (didactique)
Sous la direction de :	Hirsch Sivane, éducation, directrice de département et professeure

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre : comment la participation à un atelier de lecture intergroupe, soutenue par la littérature jeunesse autochtone guyanaise, influence-t-elle la conscience socioculturelle des enseignants des écoles primaires en formation, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont de comprendre l'importance d'un travail de prise de conscience pendant la formation des enseignants et souligner la nécessité de prendre en compte le travail de conscientisation au cours de la formation des enseignants. Démontrer qu'un cadre favorisant le développement d'une conscience socio-culturelle, dans ce cas un atelier de lecture, permet de confronter les différents discours des enseignants et, ainsi, combler un déficit de conscientisation nécessaire aux pratiques enseignantes

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une première entrevue, puis à quatre rencontres de groupe avec d'autres enseignants. Les sujets des entrevues seront liés aux représentations personnelles des participants par rapport aux identités locales. Nous évoquerons entre autres, la méritocratie, l'égalité, ou encore l'école républicaine.

Votre participation s'organisera comme suit :

- Une première entrevue d'une durée de 20 min environ sera faite à distance pour faire connaissance,
- 4 entrevues de groupes pour faire émerger des discussions et des idées autour notre place en tant qu'enseignant en Guyane.

- et une dernière entrevue à distance, 3 mois après, pour comprendre ce que vous retirez et quels ont été les éléments retenus.

Les entrevues seront enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique sera mis en place afin de retranscrire les conversations dans un dossier sécurisé par la suite. Les premières entrevues auront lieu à distance et les entrevues de groupe, en présentielles auront lieu à l'université de Guyane.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ cinq heures demeure le seul inconvénient.

Il est possible que le fait de raconter votre expérience, ou de répondre aux questions qui vous sont posées suscite chez vous des sentiments désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider. Des points de vue sensibles pourraient être évoqués par des participants et faire émerger un sentiment d'agacement. Le chercheur fera tout pour mettre en place un cadre de respectueux et convivial.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'influence d'un atelier intergroupe sur la conscience socioculturelle des enseignants est le seul bénéfice prévu à votre participation. Vous pourrez approfondir vos réflexions sur des enjeux éducatifs en Guyane.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordé.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe.

Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur. Le chercheur aura signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après la recherche à l'aide d'un destructeur de document et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Comme participant à un groupe de discussion, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Jeffrey Djéffal, au 0767930496 ou par mail jeffrey.djeffal@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-280-07.16 a été émis le 27 janvier 2022.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Jeffrey Djeffal, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : La place de la conscientisation dans la formation des enseignants en guyane française : influences d'un atelier de lecture intergroupe sur la conscience socioculturelle des enseignants des écoles primaires en formation. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à ce que le chercheur ait accès à mon dossier médical.
- Je consens à être enregistré/filmé.
- J'accepte que mon intervenant transmette au chercheur les renseignements suivants : [...]
- J'accepte que les données recueillies à mon sujet soient transmises à mon intervenant.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors du groupe de discussion.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **La place de la conscientisation dans la formation des enseignants en guyane française : influences d'un atelier de lecture intergroupe sur la conscience socioculturelle des enseignants des écoles primaires en formation**

Chercheur(s) : Jeffrey Djeffal
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-21-280-07.16

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 27 janvier 2022 au 27 janvier 2023

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

ANNEXE B

TABLEAUX DES THÈMES ABORDÉS

Réflexions
Le système éducatif français
Les manques dans les formations enseignantes
La prise en compte des diversités dans les formations enseignantes
L'image républicaine de l'enseignement

ANNEXE C

TABLEAU DES RÉFLEXIONS ABORDÉES

Réflexions
La perception des programmes d'enseignement
La place de l'enseignant dans la vie guyanaise
La prise en compte des cultures dans l'enseignement
Les formations des enseignants en France

ANNEXE D

TABLEAU DE ZÚNIGA (2002)

Figure 1
Stage of Intergroup Dialogue

STAGE ONE: Group Beginnings: Forming and Building Relationships	
"Who am I? Who are you? How are we going to dialogue with each other?"	
(2 sessions)	
STAGE TWO: Exploring Differences and Commonalities of Experience	
"What does it mean for me to be a member of my social identity group? What are the advantages and disadvantages people in my group face in society? What roles do I play in systems of power and privilege? How do these impact the relationship between the groups?"	
(3–4 sessions)	
STAGE THREE: Exploring and Dialoguing about Hot Topics	
White People/Biracial/ & People of Color	Men/Women
Interracial Relationships	Gender Roles
Separation/Self-Segregation	Friendships and Intimate Relations
Race and Racism on Campus	Sexual Assault
Affirmative Action	Gender and Sexism on Campus
White Women/Biracial & Women of Color	Gay/Lesbian/Bisexual & Heterosexual
Body Image/Images of Beauty	Families and Relationships
Interracial Relationships	Coming Out
Sexual Assault	Sexuality and Schooling
Racism and Sexism on Campus	Heterosexism on Campus
(3–5 sessions)	
STAGE FOUR: Action Planning and Alliance Building	
"Where do we go from here?"	
(1–3 sessions)	

Zúñiga, X., Saagda, B. (Ratnesh) A., et Sevig, T. D. (2002). Intergroup Dialogues: An Educational Model for Cultivating Engagement Across Differences. *Equity et Excellence in Education*, 35(1), 7-17. <https://doi.org/10.1080/713845248>