UNIVERSITÉ PARIS 8
VINCENNES-SAINT-DENIS

Thèse de doctorat

Le phénomène d'abandon des études supérieures : étude qualitative de huit participants guadeloupéens et sénégalais

Gwenaëlle OUANNA

Soutenue le 23 septembre 2022

sous la direction de Pierre Johan LAFFITTE

Discipline

Sciences de l'Education

École doctorale

401 Sciences Sociales

Laboratoire/Partenaires de recherche

Experice

Composition du jury

Magdalena KOHOUT-DIAZ Professeur à l'Université de Bordeaux	Rapporteuse
Antoine DELCROIX Professeur à l'Université des Antilles	Rapporteur
Jean-Claude SALLABERRY Professeur émérite à l'Université de Bordeaux	Président du jury
Pierre Johan LAFFITTE Professeur à l'Université Paris VIII	Directeur de thèse

Résumé :

Alors que l'éducation tout au long de la vie est en pleine expansion, les institutions de l'enseignement supérieur et de la recherche rencontrent un phénomène de plus en plus récurrent, l'abandon des études supérieures — certains étudiants se retrouvent dans l'obligation de délaisser un parcours de formation en cours de cursus. Ce travail de recherche tente de mieux caractériser ce phénomène, répétitif dans les territoires de l'île de la Guadeloupe et du Sénégal. La première partie de la thèse retrace le contexte, en s'appuyant sur le poids de l'histoire coloniale de ces deux espaces, et de ses incidences sur le système éducatif et la mobilité étudiante. Puis, nous prenons en compte un outillage théorique comprenant la modélisation de l'apprentissage à travers divers paradigmes ainsi que la notion d'attachement de l'enfant — avec l'idée que le développement cognitif du sujet humain est en lien avec les nourritures affectives reçues de la part des figures d'attachement. Nous y intégrons également la théorie de l'institution, la théorie des systèmes et la théorie des représentations. Enfin, ces réflexions nous conduisent à mener huit entretiens semi directifs exploités par l'analyse de contenu (type Bardin) et par l'utilisation d'un logiciel. Au vu de ces premiers résultats, nous sommes amenés à engager une seconde lecture, au plus près des représentations. C'est alors que la pertinence des hypothèses élaborées devient satisfaisante.

Mots clés :

apprentissage – institution - mobilité étudiante - « phénomène » d'abandon - représentation - système

Abstract:

While lifelong learning is in full expansion, institutions of higher education and research are encountering an increasingly recurrent phenomenon, the abandonment of higher education — some students find themselves obliged to abandon a course of study during their studies. This research work attempts to better characterize this phenomenon, which is recurrent in the territories of Guadeloupe and Senegal. The first part of the thesis traces the context, drawing on the weight of the colonial history of these two areas, and its impact on the educational system and student mobility. Then, we take into account a theoretical toolkit including the modeling of learning through various paradigms as well as the notion of child attachment — with the idea that the cognitive development of the human subject is related to the affective nourishment received from attachment figures. We also integrate the theory of the institution, the theory of systems and the theory of representations. Finally, these reflections lead us to conduct eight semi-directive interviews exploited by content analysis (Bardin type) and by the use of a software. In view of these initial results, we are led to undertake a second reading, closer to the representations. It is then that the relevance of the hypotheses developed becomes satisfactory.

Keywords:

learning - institution - student mobility - dropout "phenomenon" - representation – system

REMERCIEMENTS

Je remercie le Dieu d'Abraham, d'Isaac et de Jacob car il avait déjà prévu pour moi cette thèse dans son plan divin. Je remercie également Monsieur le Professeur Pierre Johan LAFFITTE, Monsieur le Professeur Jean-Claude SALLABERRY et tous les membres du laboratoire Experice pour toutes leurs interventions et corrections ainsi que pour tout le soutien accordé depuis le début de cette recherche. Je n'oublie pas mes parents et surtout ma défunte mère qui aurait aimé tenir cette étude entre ses mains. Je profite pour lui rendre hommage car elle a été mon plus grand soutien financier et moral dans cette expérience doctorale. Merci aussi à tous mes proches et amis.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 10

PARTIE 1 14

LA DESCRIPTION DU CONTEXTE 14

CHAPITRE PREMIER : 15

LE POIDS DE L'HISTOIRE COLONIALE DANS L'ABANDON DES ETUDES EN GUADELOUPE ET AU SÉNÉGAL 15

I. LA GUADELOUPE ET LE SÉNÉGAL, DEUX TERRITOIRES AVEC UN PASSÉ COMMUN 17

A) Découverte de la Guadeloupe et du Sénégal 18

1) Découverte de la Guadeloupe 18

1.1. La situation géographique de la Guadeloupe 18

1.2. Le repère historique de la découverte de la Guadeloupe par Christophe Colomb 19

1.3. Le milieu antillais : un milieu particulier 20

2) Découverte du Sénégal 21

2.1. La situation géographique du Sénégal 21

2.2. Le repère historique du Sénégal 22

B) Présentation du lien historique entre la Guadeloupe et le Sénégal 22

1) La mise en examen de l'esclavage 23

1.1. La traite négrière et l'esclavage 24

1.1.1. La traite négrière 25

1.1.2. L'esclavage 26

1.1.3. Le commerce triangulaire : l'enchaînement de la traite négrière et de l'esclavage 27

1.2. Le développement d'une économie de plantation 28

1.3. L'idéologie coloriste 29

1.3.1 Le préjugé de couleur 30

1.3.2 La hiérarchisation de la couleur de peau noire 32

1.3.3 Le sentiment d'infériorité chez le peuple colonisé 34

2) Les abolitions de l'esclavage 35

2.1. L'esquisse de l'abolition au Sénégal 35

2.2. La première abolition 36

2.3. La seconde abolition 37

3) L'héritage de l'esclavage d'un point de vue psychologique 38

3.1. Le traumatisme vécu par le sujet colonisé 40

3.2. Le phénomène de résilience 41

II. LA DEPARTEMENTALISATION DE LA GUADELOUPE ET L'INDÉPENDANCE DU SÉNÉGAL 42

A) La départementalisation de la Guadeloupe 43

1) L'année 1946 44

2) Les désillusions de la départementalisation 45

3) L'émigration antillaise soutenue par une politique française 46

3.1. Le début des vagues migratoires 48

3.2. Le diplôme, principale raison d'émigration actuelle 49

B) L'indépendance du Sénégal 50

1) L'année 1960 51

2) La France et la migration estudiantine sénégalaise 52

2.1. La France : une destination de choix 52

2.2. La migration estudiantine, principale raison d'immigration actuelle 53

CHAPITRE II : 57

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET LA MOBILITE ETUDIANTE EN GUADELOUPE ET AU SÉNÉGAL 57

I. HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉDUCATION EN FRANCE 59

A) La naissance du système éducatif français 59

1) L'école primaire républicaine 59

2) L'école en Guadeloupe 61

2.1. L'école avant l'abolition de l'esclavage de 1848 61

2.2. L'école après l'abolition de l'esclavage de 1848 63

3) L'enseignement secondaire 64

B) La naissance du système éducatif sénégalais 65
1) L'impulsion de l'école sénégalaise 65
2) La langue de l'enseignement au Sénégal 67
3) L'enseignement secondaire 68
II. LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE 69
A) L'enseignement supérieur en France 69
1) La présentation de l'enseignement supérieur 69
2) Le développement de l'enseignement supérieur 72
3) Les inégalités dans l'enseignement supérieur 74
3.1. Les inégalités en raison du type de baccalauréat obtenu 75
3.2. Les inégalités causées par l'orientation dès le lycée 77
3.3. Les inégalités causées par le rapport de l'étudiant à ses études : de la méconnaissance des codes jusqu'à l'assignation à résidence 79
4) La population étudiante 80
4.1. Les effectifs des étudiants à l'université 80
4.2. Les effectifs des étudiants étrangers 81
B) L'enseignement supérieur au Sénégal 83
III. LA MOBILITE ETUDIANTE 86
A) La France et la mobilité étudiante 86
1) L'enseignement supérieur et la mondialisation 86
2) Le marché de l'éducation 88
3) Les contraintes liées à l'offre de formation 89
B) La France et la mobilité étudiante internationale 91
1) Le développement de la mobilité internationale des étudiants 91
2) Le cas des étudiants sénégalais 92
3) Les motivations de départ des étudiants étrangers 94
4) Les conséquences et les difficultés engendrées par la mobilité étudiante 96

PARTIE 2 100

L'OUTILLAGE THEORIQUE 100

CHAPITRE III : 101

L'APPRENTISSAGE 101

I. L'APPRENTISSAGE ET SES DIFFÉRENTS PARADIGMES 103
A) Les formes et les paradigmes d'apprentissage 103
1) Le mot apprentissage et le mot apprendre 103
1.1. Apprentissage 103
1.2. Apprendre 105
2) Les formes d'apprentissage 106
2.1. L'empreinte 107
2.2. L'habituation 107
2.3. L'apprentissage associatif 107
2.3.1. L'apprentissage par essais et erreurs 108
2.3.2. L'apprentissage par conditionnement 108
2.4. L'apprentissage par l'action 108
2.5. L'apprentissage par observation et imitation 109
2.6. L'apprentissage coactif 109
2.7. L'apprentissage par instruction et tutorat 109
3) Les paradigmes de l'apprentissage 110
3.1. Le paradigme associassionniste 112
3.2. Le paradigme gestaltiste 112
3.3. Le paradigme opératoire 113
3.4. Le paradigme constructiviste-interactionniste 115
3.5. Le paradigme cognitiviste fort 115
3.6. Le paradigme connexionniste 116
B) La connaissance et l'apprentissage 117
1) Le lien entre la connaissance et l'apprentissage 117
1.1. La cognition et l'émancipation grâce à la connaissance 118
1.2. Le couplage biocognitif 119
1.3. L'éducation et l'instruction, des bases pour les connaissances 121
1.4. L'utilisation des connaissances 122
2) Les connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage 123
3) Les contenus des connaissances sont multiformes 126
3.1. Les connaissances épisodiques, relationnelles et conceptuelles 126

3.2. Les connaissances déclaratives et procédurales 126
II. L'INTERVENTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DANS L'APPRENTISSAGE 126
A) Un apport incontournable dans l'apprentissage 127
1) Définir le sentiment d'efficacité personnelle 127
2) La causalité triadique dans le sentiment d'efficacité personnelle 129
B) Les composants du sentiment d'efficacité dans le système éducatif 130
1) Les perceptions de soi dans le sentiment d'efficacité personnelle 130
2) L'estime de soi comme sentiment de compétence 131
3) Le sentiment d'efficacité personnelle dans le système éducatif 133

CHAPITRE IV : 137

LES CONSÉQUENCES DES NOURRITURES AFFECTIVES AU COURS DE L'ENFANCE SUR LE DEVELOPPEMENT COGNITIF 137

I. LES SITUATIONS D'ABANDON AU REGARD DE LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT 139
A) La notion d'attachement 139
1) L'attachement, un lien vital 139
1.1. La figure d'attachement 141
1.2. Le lien de la mère à son enfant 142
1.3. Le lien du père à son enfant 143
2) L'importance des réponses aux besoins de l'enfant par la figure d'attachement 145
2.1. La transmission intergénérationnelle 146
2.2. La défaillance des soins par la figure d'attachement 148
2.3. L'émergence de la carence affective 149
2.4. L'hospitalisme 150
B) Les comportements d'attachement 152
1) La notion de base de sécurité chez le petit enfant 152
1.1. Les phases du développement émotionnel du bébé 153
1.2. Les patterns d'attachement 154
1.3. L'attachement/exploration 155
2) L'attachement et le développement cognitif 156
2.1. Les modèles internes opérants (MIO) 157
2.2. Le développement de la vie intellectuelle 158
2.3. L'activité cognitive 159
II. LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA THEORIE PSYCHANALYTIQUE DANS LE PHÉNOMÈNE D'ABANDON 161
A) Une variable psychologique liée à l'abandon : l'émotion 161
1) Le rôle des émotions 161
2) Les émotions et le développement cognitif 163
3) La valeur émotionnelle 164
4) Les émotions de résignations 166
B) L'apport de la théorie psychanalytique 168
1) Etudes des relations entre les instances psychiques et la défense 168
1.1. Le conscient, le préconscient et l'inconscient (première topique) 168
1.2. Le moi, le ça et le surmoi (seconde topique) 170
1.3. Le rôle des « mécanismes de défense » 172
2) La classification des « mécanismes de défense » 173

CHAPITRE V : 177

COMPLEMENTS D'OUTILLAGE THEORIQUE 177

I. L'APPORT DE LA THEORIE DE L'INSTITUTION ET L'APPORT DE LA THEORIE DES SYSTEMES 179
A) L'apport de la théorie de l'institution 179
1) Le fonctionnement d'une règle 179
2) L'application à la langue et à toute institution 180
3) L'hypothèse concernant l'abandon des études 181
B) L'apport de la théorie des systèmes 181
1) La caractérisation d'une structure, la caractérisation d'un système 182
1.1. La caractérisation de la structure 182
1.2. La caractérisation d'un système selon Lerbet 182
1.3. La caractérisation d'un système selon Le Moigne 183
2) Les propriétés d'un système 183
2.1. L'équilibre dynamique et flux 183
2.2. Les boucles de rétroaction 183
2.3. Les causes antécédentes et les causes finales 184

2.4. Le processus, le processeur et le produit 184
2.5. La pertinence de l'outillage systémique 184
II. L'APPORT DE LA THEORIE DES REPRESENTATIONS 185
A) Le premier parcours vis-à-vis de la représentation 185
1) L'envergure et pluralité d'apports 185
2) Les diverses tentatives de définition 186
3) La naissance des représentations 189
4) Les représentations au cours de l'enfance 191
5) L'influence de la culture dans la représentation 192
5.1. Le concept de l'habitude 193
5.2. La force de l'habitude 194
5.3. La notion de changement et les changements d'habitude 196
5.3.1 La notion de changement 196
5.3.2 Les changements d'habitude 197
6) Les représentations sociales 199
B) La possibilité d'un concept de représentation et la catégorisation des représentations 200
1) La variété des points de vue 200
2) Une proposition de concept 200
3) La catégorisation des représentations 201
3.1. Le panorama des propositions 201
3.2. Les représentations image et les représentations rationnelles 201
3.3. La position de Bruner 202

PARTIE 3 204

L'EXPLOITATION DU CORPUS 204

CHAPITRE VI : 205

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE, DE LA THEORIE A LA PRATIQUE 205

I. LE RECUEIL DES DONNÉES AU SERVICE DE L'ANALYSE DE CONTENU 207
A) Axes et contraintes méthodologiques 207
1) Les problèmes du recueil des données 208
2) L'importance de l'entretien comme outil de collecte de données 209
3) L'entretien semi-directif 210
B) La constitution du corpus de la recherche 211
1) Le choix des participants 212
2) Le contexte et le déroulement des entretiens 213
3) La réalisation des entretiens semi-directifs en langue française 213
4) La présentation des huit participants à l'étude 214
4.1. R 215
4.2. S 215
4.3. Z 215
4.4. Y 216
4.5. D 216
4.6. M 217
4.7. W 217
4.8. A 218
5) Les épistémologies constructivistes ou positivistes 218
II. LE TRAITEMENT DES DONNÉES 220
A) L'enregistrement et la transcription des entretiens 220
1) L'enregistrement des entretiens 221
2) La transcription des entretiens 221
B) L'analyse des données 223
1) Les étapes préalables à l'analyse de contenu 223
2) La présentation de l'analyse de contenu 224
3) Les difficultés techniques et méthodologiques pour la réalisation de l'interview 228
3.1. Le rapport entre l'interviewer et l'interviewé 228
3.2. Être une femme 229
3.3. Les conditions liées à la situation précaire du Sénégal 229
3.4. La projection malgré nous de nos propres désillusions 230
4) Analyse de contenu type L. Bardin (analyse "manuelle") 231
4.1. Le rappel des principes de L. Bardin 231
4.2. La présentation des résultats de l'analyse 232
4.2.1. Le tableau de catégorisation « Cadre familial » 232
4.2.2. Le tableau de catégorisation « Contrainte économique » 232
4.2.3. Le tableau de catégorisation « Affection parentale » 235

4.2.4. Le tableau de catégorisation « Projet professionnel »..... 237
4.2.5. Le tableau de catégorisation « Orientation scolaire » 239
C) La présentation du logiciel NVIVO..... 240
1) Les intérêts du logiciel NVIVO 10 242
2) Les désavantages du logiciel NVIVO 10..... 242
D) La présentation des résultats avec le logiciel NVIVO 10 242
1) Les caractéristiques des interviewés..... 242
2) Matrice de codage des verbatims..... 244

CHAPITRE VII : 255

LES REPRESENTATIONS ET LA SECONDE LECTURE 255

I. LA NECESSITE D'UNE SECONDE LECTURE ET LE REPERAGE DES REPRESENTATIONS 257
A) La nécessité d'une seconde lecture 257
B) Le repérage des représentations présenté dans les tableaux R1-R2..... 258
II. LES DEUX ENTRETIENS REMARQUABLES..... 270
A) L'entretien de Z : la pertinence des hypothèses, les contradictions 271
1) Le repérage des contradictions..... 271
2) La catégorisation des contradictions 273
3) La pertinence des hypothèses 273
B) L'entretien de Y : des R1 fortes et la pertinence de l'hypothèse H1 275
1) Le repérage des faits saillants..... 275
2) La pertinence des hypothèses 276
3) La pertinence de la seconde lecture 277
C) La pertinence des hypothèses 277
1) Le retour sur les autres entretiens..... 277
4.1. L'entretien de W (23ans) 278
4.2. L'entretien de D (26 ans)..... 279
4.3. L'entretien de S (26 ans) 280
4.4. L'entretien de R (25 ans)..... 280
4.5. L'entretien de A (29 ans)..... 281
4.6. L'entretien de M 282
2) Le point sur les entretiens et sur les hypothèses (et émergence H6) 283

CONCLUSION GENERALE 287

BIBLIOGRAPHIE..... 290

SITOGRAPHIE..... 303

ANNEXES..... 304

INTRODUCTION GENERALE

De nos jours et principalement dans notre société, le droit à l'éducation existe pour tous. C'est dans ce cadre que les politiques européennes dont la France fait partie ont favorisé l'éducation tout au long de la vie. Dès cet instant, il est désormais possible de poursuivre des activités d'apprentissage à tout âge. L'acquisition des connaissances, l'amélioration des compétences ainsi que les diverses qualifications deviennent possibles dans une perspective personnelle et professionnelle. C'est donc en toute connaissance de cause que les parents font mûrir l'envie de faire grandir et évoluer leurs enfants au sein de l'école. Dans une famille équilibrée, la vision de la plupart des parents d'enfants consiste à accompagner celui-ci dans leur pleine réussite et surtout dans la réussite scolaire. Cette notion de réussite rime avec l'accomplissement de soi. L'envie de se réaliser a quelque chose à voir avec le désir de se fixer et d'atteindre des objectifs. Cependant, il faut savoir que la notion de réussite n'est pas une notion générale car elle met en scène de multiples réussites telles que les réussites sociales, scolaires et éducatives. En un mot si nous pouvons parler ainsi, les étudiants cherchent à faire le lien entre le besoin de se réaliser et le désir de s'engager dans des études supérieures qui peuvent être plus ou moins longues. Personnellement, il s'agit de mon cas. Je relate donc mon petit témoignage dans le but de mieux illustrer ma pensée. Etant issue d'un département d'outre-mer français et n'ayant pas la possibilité d'étudier la psychologie dans mon île natale, j'ai dû la quitter pour venir m'installer en France métropolitaine. Cette migration ne fut pas sans problème mais à force de persévérance, j'ai pu m'en sortir jusqu'à la licence. L'entrée en master fut bien plus compliquée. En effet, suite à un échange proposé par le programme Erasmus, j'ai passé l'année de validation de la licence en Espagne. Mes notes ayant été perdues par le secrétariat d'accueil, je n'ai pu débuter dans les temps l'entrée en master 1. Il m'a fallu batailler pour obtenir ma licence grâce à des points de jury. Après tant d'énergie dépensée, ayant eu des difficultés à rattraper le retard accumulé, le découragement s'est attaché à moi. Grâce au soutien familial, j'ai tenu bon et j'ai pu poursuivre mon année de master 1 jusqu'à la fin. Malheureusement, usée par la fatigue, je n'ai pas eu le courage de me rendre à tous les examens et j'ai redoublé cette première année de master. Au cours de cette année-là et bien avant celle du redoublement, j'ai vu bon nombre d'étudiants se décourager. Ils craignaient par avance de ne pas pouvoir réussir la sélection d'entrée en master 2 de psychologie. D'autres ont privilégié l'abandon car ils avaient pu trouver un emploi. Certains comme moi combattaient pour ne pas se résigner à abandonner. Les personnes qui s'accrochaient et faisaient tout pour ne pas abandonner étaient pour la plupart originaires de pays d'Afrique de l'Ouest alors que les autres étaient souvent des ultra-marins. A partir de ce moment, je me suis demandée pourquoi certains

jeunes étaient capables de résister alors que d'autres n'y arrivaient pas. Je me suis posé beaucoup de questions. Ces questions, j'ai tenté d'y trouver des réponses à travers cette thèse doctorale.

Si j'avais rencontré le Professeur Pierre Johan Laffitte au début de mon parcours doctoral — ou si j'avais au moins rencontré ses publications, j'aurais sans doute pensé à me pencher sur la question de l'évaluation. Le passage que je reproduis pourrait ouvrir des pistes : « *Qu'apprend-on en effet à l'école, et dès la formation initiale des enseignants ? On apprend à être évalué. C'est un comble, mais c'est ainsi. On passe de plus en plus de temps à évaluer, mais surtout, cette évaluation devient l'obsession, le surmoi de tout abord soi-disant éducatif et soi-disant formateur.* »[1] Mais ce n'est que vers la fin de ce parcours que j'ai pu bénéficier de sa guidance, l'idée de consacrer une partie de la thèse à l'évaluation restera donc une piste qui aurait été possible.

Au début du parcours, il était un peu difficile de trouver quelque chose à saisir pour avancer. L'écriture a ainsi débuté par une observation du contexte, celui du cas de la Guadeloupe et du Sénégal. Ces deux territoires n'ont pas été choisis au hasard. Ces deux espaces sont d'anciennes colonies françaises qui ont hérité du système éducatif français. Le poids de l'histoire coloniale a donc des répercussions sur le système éducatif en Guadeloupe et au Sénégal, et ce poids de l'histoire fait l'objet du chapitre premier. Ensuite, il faut tenir compte du changement de statut administratif de ces deux territoires, ce dont se charge le chapitre II.

Après avoir brossé ces considérations sur le contexte, il devenait indispensable de passer à l'outillage théorique. Il nous a semblé que parler de système éducatif sans travailler la notion d'apprentissage, surtout avec la perspective du phénomène d'abandon des études supérieures, était impossible. Le chapitre III présente donc, et discute, les théories de l'apprentissage. Cela dit, nous soutenons le fait que le développement cognitif qui permet les apprentissages est favorisé par les diverses nourritures affectives que l'être humain reçoit de la part de ses figures d'attachement. La notion d'attachement est ainsi décrite dans le chapitre IV. Un pas de plus consiste à penser à l'existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon vécue dans la famille — ou une situation vécue comme abandon. L'hypothèse H1 formalise cette idée. Dans le chapitre V, nous apportons un complément d'outillage théorique. Nous avons trouvé insuffisants les apports précédents alors nous avons décidé d'intégrer des apports de la théorie de l'institution et de la théorie des systèmes. En effet, on peut penser d'une part que l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et ou à se conformer aux normes (d'où l'outillage institutionnel et l'hypothèse H2), et d'autre part que l'abandon s'étaye sur un

[1]LAFFITTE Pierre Johan, *Pédagogie et langage*, Paris, L'Harmattan, 2020.

obstacle, ou un décalage, dans le triptyque système-environnement-but, (d'où l'outillage systémique, et l'hypothèse H3). Enfin, puisque le corpus est constitué d'entretiens, qui expriment les représentations des interviewés, la moindre des choses était de s'appuyer sur la théorie des représentations. Ainsi, la question de recherche — qui pourrait s'énoncer "comment caractériser le phénomène d'abandon des études ? " — peut (en s'appuyant sur la définition lapidaire de Georges Lerbet « une problématique c'est une question reformulée à l'aide d'un outillage théorique ») aboutir à la problématique : repérage des représentations (associées à l'abandon des études supérieures) et de leur organisation.

La troisième partie peut dès lors être consacrée à l'exploitation du corpus et à la réflexion sur cette exploitation. Le chapitre VI décrit la méthode choisie pour cette exploitation, tout en situant la démarche et la position de la chercheure vis-à-vis de de cette démarche et de ses objets : cela, notamment, en s'appuyant sur la réflexion menée par Le Moigne (1995), qui discerne l'épistémologie constructiviste par rapport à l'épistémologie positiviste. La première s'appuie sur l'hypothèse interactionniste (ou phénoménologique), tandis que la seconde fait fond sur l'hypothèse ontologique (postule donc l'existence pleine et entière des objets étudiés). Nous aurons l'occasion de souligner que malgré les précautions, la conduite d'un entretien est bien une interaction. Ce sont des entretiens semi-directifs qui ont été préconisés pour faire jaillir le ressenti des huit participants à l'étude. Nous avons engagé une analyse de contenu "manuelle" (outillage type Bardin), puis avons tenté de faire travailler un logiciel, dans l'objectif d'enrichir l'exploitation — ces deux aspects constituant la première lecture. Ce logiciel ne nous ayant pas donné de résultats satisfaisants (pertinents), nous avons engagé une seconde lecture des résultats. Cette seconde lecture s'est recentrée sur les représentations exprimées par les interviewés, d'abord en les classant en R1 (représentations image) et en R2 (représentations rationnelles). Deux entretiens particulièrement riches nous ont permis de repérer des contradictions, en grand nombre et avec des types différents. Il restait à reprendre les autres entretiens pour voir si nous trouvions ces mêmes contradictions. Ce travail a permis d'énoncer les hypothèses H4, H5, H6, d'éprouver leur pertinence ainsi que celle des trois premières. En un mot, nous avons l'impression que cette seconde lecture nous a permis d'accéder au sens.

Nous rappelons ci-dessous les énoncés des différentes hypothèses, et présentons dans un tableau leur "parcours" dans cette recherche (le moment où elles apparaissent, les moments où elles sont retravaillées).

H1 : existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon (ou une situation vécue comme abandon) vécue dans la famille.

H2 : l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux normes.

H3 : dans le triptyque ‘système-environnement-but’, il y a eu un décalage ou un obstacle.

H4 : les entretiens révèlent des types de confrontation à des contradictions.

H5 : une contradiction énoncée et assumée constitue une représentation rationnelle (R2).

H6 : les types de confrontation aux contradictions sont caractérisés par le niveau du diptyque ‘prise de conscience-acceptation’ de la contradiction.

h : hypothèse de résonance des fantasmes (Ezriel).

Cette hypothèse peut s’énoncer : “un énoncé, décrivant une représentation et illustrant, évoquant, un fantasme, peut déclencher un phénomène de résonance entre le fantasme qui vibre chez le locuteur et le fantasme correspondant de l’auditeur“. Ou encore : “un énoncé, décrivant une représentation et illustrant, évoquant, un fantasme, peut déclencher un phénomène de résonance lors de l’interaction entre deux sujets humains“.

Voici le tableau présentant le trajet des hypothèses :

Hypothèses	H1	H2	H3	h	H4	H5	H6
Chap I							
Chap II							
Chap III							
Chap IV	*****						
Chap V		*	*				
Chap VI				*****			
Chap VII	+	+	+		*****	*****	*****

PARTIE 1
La description du contexte

CHAPITRE PREMIER :

LE POIDS DE L'HISTOIRE COLONIALE DANS L'ABANDON DES ETUDES EN GUADELOUPE ET AU SÉNÉGAL

INTRODUCTION

Dans cette partie, il convient d'expliquer le choix des deux territoires que représentent la Guadeloupe et le Sénégal. Bien évidemment, le choix de mêler ces deux espaces dans une même étude ne tient pas du hasard mais il a été fait dans l'ambition de mettre en évidence une base commune. Effectivement, l'île de la Guadeloupe et le Sénégal ont une histoire commune. Sous ce rapport, nous ne pouvons parler de l'île de la Guadeloupe sans évoquer le Sénégal car si la population antillaise dont fait partie la Guadeloupe existe à ce jour, c'est en raison de la déportation des esclaves d'Afrique et plus particulièrement de l'île de Gorée (Sénégal) vers les Amériques. Les deux territoires sont donc deux anciennes colonies françaises qui ont subi, la traite négrière et l'esclavage. Précisons que l'esclavage n'a pas concerné que les individus de couleur noire puisqu'il a été exercé au cours de l'antiquité romaine, de l'Europe centrale allant jusqu'au Moyen-âge. Ce n'est que vers le XIV^{ème} siècle qu'elle a changé de dimension en raison d'une rentabilité économique utilisant comme main-d'œuvre exclusivement des personnes noires. Cependant, l'esclavage s'achève à la suite de deux abolitions de 1794 et 1848. L'évolution récente de ces deux territoires n'est pas étrangère à deux personnalités très marquantes, amis proches et poètes de la négritude très liés à la France : Aimé Césaire qui permit à la Guadeloupe de devenir un département français grâce à une proposition de loi ; Léopold Sédar Senghor qui devint le premier président du Sénégal. La Guadeloupe sort de son empire colonial pour accéder au statut de département français d'outre-mer grâce à une proposition du député martiniquais Aimé Césaire en 1946. La départementalisation a été adoptée dans le but de permettre une assimilation juridique et un développement économique de cette région comme une véritable égalité sociale et de droits avec la France métropolitaine. La Guadeloupe comme le Sénégal ont un double point commun, d'abord d'avoir été des colonies de la France et d'autre part, d'avoir été une réserve d'esclaves pour des négriers colons. L'émigration des guadeloupéens pour la Métropole a eu pour conséquence la modification de la structure démographique de l'île. Il y eut plus de départs que de retours. Le Sénégal devient quant à lui un pays indépendant en 1960. Auparavant, de très nombreux hommes avaient traversé l'océan Atlantique de manière forcée pour être placé en état d'esclavage. A cette occasion, beaucoup furent victimes d'abus tels que le rapt, la rupture avec les liens familiaux, le déracinement brutal, le voyage à bord des bateaux négriers et la vie dans une terrible servitude. Ces éléments constituant un grave et réel traumatisme physique et psychique pour les esclaves ainsi qu'un traumatisme psychologique considérable pour les descendants d'esclaves aujourd'hui. Par conséquent, il conviendra de nous demander si ce traumatisme s'est transmis de génération en génération au point de constituer l'une des raisons conduisant certains étudiants guadeloupéens et sénégalais à abandonner leurs études en cours de cursus et

finalement à développer des conduites d'échec. Bon nombre d'interrogations font irruption suite à cette question de l'esclavage et de la traite négrière — question relevant les fondements d'une société. Plus généralement, nous nous demanderons si le passé historique de l'esclavage a une répercussion sur la mentalité des guadeloupéens et des sénégalais notamment à l'égard de leurs études. Il nous est apparu intéressant d'entrevoir l'impact sur la psychologie des populations concernées. Nous construirons, dès lors, un corpus de savoirs sur les conséquences psychologiques de l'esclavage, en recherchant les savoirs d'ordre historique et psychologique. Pour mieux cerner cette question, l'influence de l'histoire sur les émanations de l'abandon dans l'enseignement supérieur, nous présenterons l'histoire commune de la Guadeloupe et du Sénégal avec leurs issues politiques différentes pour examiner dans quelle mesure, ces données historiques peuvent influer sur le rapport des étudiants à leurs études.

I. LA GUADELOUPE ET LE SÉNÉGAL, DEUX TERRITOIRES AVEC UN PASSÉ COMMUN

Il nous apparaît utile de présenter les deux espaces géographiques de la Guadeloupe et du Sénégal permettant de les découvrir. Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons géographiquement, les territoires de la Guadeloupe et du Sénégal en passant par la découverte de ces deux espaces. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons également à mettre en évidence le lien historique demeurant entre les deux puis nous considérerons, d'un point de vue psychologique, l'héritage laissé par l'esclavage. Considérons que nous travaillons sur deux populations différentes, nous avons considéré pertinent d'évoquer le passé historique des deux territoires. Il nous semble que les faits passés peuvent permettre de comprendre la mentalité de ces deux nations. Selon G. Bateson (1977, p.124), « *il est déjà démontré que ce ne sont pas les hommes, mais plutôt les circonstances où ils vivent qui diffèrent d'une communauté à l'autre : c'est dire que nous avons affaire à des différences de fond historique, ou de conditions actuelles, et que ces facteurs sont tout à fait suffisants pour rendre compte des différences de comportement, sans qu'on ait à faire appel à des différences de caractère entre individus* »[2]. Passons maintenant à la présentation géographique de la Guadeloupe et du Sénégal.

[2] BATESON Gregory, *Vers une écologie de l'esprit 1,* New York, Editions du Seuil, 1977.

A) Découverte de la Guadeloupe et du Sénégal

Réunir Guadeloupe et Sénégal peut paraître surprenant pour le non initié, tout oppose ces deux territoires, l'un étant situé aux abords du continent américain précisément de l'Amérique central, point de jonction entre l'Amérique du Nord et de l'Amérique du Sud et l'autre, étant partie intégrante du continent africain. A n'en point douter, les guadeloupéens ne sont pas des sénégalais et réciproquement. Pourtant, ces deux pôles ont des points communs insoupçonnables et malheureusement dramatiques. Ils ont constitué les terreaux privilégiés de l'esclavagisme noir qui a pris son essor d'une part, dans un contexte politique particulier et d'autre part, sur le plan économique, lors des transformations opérées par les révolutions industrielles et le boom économique qui en était la conséquence nécessitant le recours à une main-d'œuvre docile. Pour cerner les particularités communes de ces deux espaces, il conviendra de les présenter tout à tour tant sur le plan géographique qu'historique pour permettre d'établir un lien entre la Guadeloupe et le Sénégal. Cela nous conduira à traiter les différentes composantes de la traite des esclaves pour comprendre notamment, la place qu'à pu prendre la couleur noire de la peau.

1) Découverte de la Guadeloupe

1.1. La situation géographique de la Guadeloupe

Les Antilles représentent un ensemble d'îles tropicales se situant dans l'océan Atlantique du côté de l'Amérique centrale. Dans cet ensemble, nous distinguons les Petites Antilles et les Grandes Antilles. L'île de la Guadeloupe qui nous intéresse dans cette étude fait partie des Petites Antilles. Suivant R. Cruse (2014, p.94), « *les îles volcaniques des Petites Antilles de l'Est sont parmi les îles de formation géologique les plus simples de la Caraïbe. Elles forment un arc qui s'étend de la Grenade, au sud, à Saba, au nord : Saint-Vincent et les Grenadines, Sainte-Lucie, la Martinique, la Dominique, les Saintes, la partie ouest de la Guadeloupe (nommée Basse-Terre, bien qu'elle représente la partie la plus haute de l'île) »*[3]. Par contre, R. Cruse (2014, p.100) annonce que « *les îles des Grandes Antilles (Cuba, Jamaïque, Hispaniola, Porto Rico) ont une formation géologique plus complexe que celle des Petites Antilles* ». Il est important de préciser qu'il existe plusieurs Antilles d'où son nom au pluriel. En effet, il existe les Antilles britanniques, néerlandaises, espagnoles et françaises et elles sont insérées dans un ensemble spacieux nommé la Caraïbe. L'île de la Guadeloupe fait partie des

[3] CRUSE Romain, *Une géographie populaire de la Caraïbe,* Québec, Éditions Mémoire d'encrier et Romain Cruse, 2014.

Antilles françaises. Ce territoire nous est connu grâce au grand explorateur Christophe Colomb.

1.2. Le repère historique de la découverte de la Guadeloupe par Christophe Colomb

Après être parti d'Espagne pour effectuer un second voyage en Amérique, Christophe Colomb quitta le port de Cadix, le 25 septembre 1493. Selon A. Yacou & J. Adelaïde-Merlande (1993, p.27), *« c'est au cours du second voyage (1493-1496) qu'il découvrira, comme on sait, l'île de la Guadeloupe »*[4]. En reprenant F. Doumenge & Y. Monnier (1989, p.26), « *Christophe Colomb ne touche les Petites Antilles peuplées de Caraïbes qu'à son second voyage (1493-1496). Partie de Cadix le 25 septembre 1493, la flotte de 17 navires atteint le dimanche matin 3 novembre une île qu'il baptise Dominica. Le même jour il aperçoit une autre île qui prendra le nom du vaisseau-amiral Marie-galante. Enfin le lendemain 4 novembre, Colomb jette l'ancre devant une île très grande avec de hautes montagnes appelée Karukéra par les autochtones. Il la rebaptisera Guadeloupe »*[5]. D'après V. Ganem (2013, p.46), « *Christophe Colomb, n'y trouvant pas d'or, décide d'exploiter les indigènes. Ceux-ci ne résistent pas longtemps aux conditions de travail qui leur sont imposées, et aux massacres répondent des révoltes »*[6]. « *Depuis, la Guadeloupe fut visitée de temps en temps par les galions espagnols, qui venaient, en passant, y faire leur provision d'eau ; mais elle ne fut habitée définitivement par les Européens qu'en 1635, c'est-à-dire près d'un siècle et demi après sa découverte »*[7]. Selon C. Seveno (2013, p.65), « *les Antilles étaient en 1492 un milieu considéré comme naturel par les Européens au sein duquel les Amérindiens n'avaient apporté que peu de modifications. Ce milieu ne s'est donc humanisé, au sens où l'entend la géographie, que par la volonté des colons et le travail par corvées des esclaves »*[8].C. Seveno (2013, p.65) va plus loin en précisant que « *d'un espace vierge de tout développement à l'occidentale, les Européens ont fabriqué un modèle colonial sur le temps long, avec des dominés et des dominants qui arrivent tous deux de manière presque simultanée »* à un moment où « *les espagnols, les premiers arrivés, avaient quelque soixante-quinze ans après la découverte réduit à peau de chagrin le peuple amérindien primitivement installé aux Antilles »*[9]. Selon A. Yacou & J. Adélaïde-Merlande (1993, p.186), *« en 1625, vingt- sept Français et Anglais associés éliminent les Caraïbes, qui leur avaient*

[4] YACOU Alain & ADELAÏDE-MERLANDE Jacques, *La découverte et la conquête de la Guadeloupe,* Éditions Karthala, 1993.

[5] DOUMENGE Françoise & MONNIER Yves, *Les Antilles françaises,* Paris, Éditions Presses universitaires de France, 1989.

[6] GANEM Valérie. (2013). « L'impact de l'héritage de l'esclavage sur le traitement des enfants et des adolescents par les adultes : L'exemple de la Guadeloupe ». n°26, pp.43-68.

[7] *Ibid.,* p.96.

[8] SEVENO Caroline. (2013). « De la « situation coloniale » définie par Georges Balandier aux réalités antillaises » in *Outre-mers*, tome 100, n°378-379. Les territoires de l'histoire antillaise. pp. 57-65.

[9] *Ibid.,* p.56.

pourtant généreusement accordé l'hospitalité. En 1635, les Français s'implantent à la Guadeloupe, sous la conduite de l'Olive et de du Plessis ». La Guadeloupe, terre de contact entre plusieurs civilisations a façonné une mentalité particulière qui la caractérise.

1.3. Le milieu antillais : un milieu particulier

A la lecture des citations ci-dessus, nous découvrons que le milieu antillais est un milieu particulier car la société colonisée ne fut pas préexistante à la société coloniale. Les Antilles sont alors comme des héritières d'une société bâtie et façonnée entièrement par la colonisation de ces îles. « *Cette quasi disparition de populations locales a favorisé l'arrivée croissante d'esclaves venus d'Afrique. Aux Antilles, il s'agit plutôt d'une double présence importée : les Blancs venus d'Europe, comme pour la situation coloniale décrite, mais aussi les Noirs déportés d'Afrique »*[10]. Ainsi, comprenons que la population noire est issue de plusieurs ethnies et non d'une unique ethnie africaine asservie à l'esclavage étant donné les nombreux marchés aux esclaves. A propos de la population blanche présente en Guadeloupe, il est surtout question de Français même s'il y a aussi eu d'autres nationalités. Ainsi, cette découverte sert à comprendre dans quel cadre ou plutôt dans quel contexte, la population guadeloupéenne a vu le jour. Retenons que la venue des Européens a eu de multiples conséquences notamment sur la population indigène qui fut disséminée et sur la nécessité de faire venir des esclaves d'Afrique. En 1674, la Guadeloupe devient une colonie du Royaume de France. Actuellement, l'île de la Guadeloupe est officiellement composée de dépendances et à elle seule, elle forme à la fois un département et une région d'outre-mer (DROM). Les Antilles représentent un ensemble d'îles tropicales se situant dans l'océan Atlantique du côté de l'Amérique. Dans cet ensemble, nous distinguons les Petites Antilles et les Grandes Antilles. L'île de la Guadeloupe qui nous intéresse dans cette étude fait partie des Petites Antilles. Suivant R. Cruse (2014, p.94), « *les îles volcaniques des Petites Antilles de l'Est sont parmi les îles de formation géologique les plus simples de la Caraïbe. Elles forment un arc qui s'étend de la Grenade, au sud, à Saba, au nord : Saint-Vincent et les Grenadines, Sainte-Lucie, la Martinique, la Dominique, les Saintes, la partie ouest de la Guadeloupe (nommée Basse-Terre, bien qu'elle représente la partie la plus haute de l'île) »*[11]. Par contre, R. Cruse (2014, p.100) annonce que « *les îles des Grandes Antilles (Cuba, Jamaïque, Hispaniola, Porto Rico) ont une formation géologique plus complexe que celle des Petites Antilles* ». Concernant l'Afrique, Malcolm X (2008, p.162) évoque sa position géographique en déclarant que, « *l'Afrique occupe une position stratégique, géographiquement, elle est située entre l'Est et l'Ouest, elle est le plus important enjeu du*

[10] *Ibid.*, p.59.

[11] CRUSE Romain, *Une géographie populaire de la Caraïbe,* Québec, Éditions Mémoire d'encrier et Romain Cruse, 2014.

conflit qui oppose l'Est et l'Ouest. On ne peut se rendre à l'Est, ni de l'Est à l'Ouest, sans passer par l'Afrique. Elle se trouve sise au beau milieu, nichée entre l'Asie et l'Europe, à portée de l'une et de l'autre. Les ressources naturelles nécessaires à l'Europe ne peuvent venir d'Asie en Europe qu'en contournant l'Afrique, ou en la survolant, ou en passant par le Canal de Suez, qui se trouve à la pointe de l'Afrique »[12]. Après avoir fait une brève description, nous allons aborder la découverte du Sénégal.

2) Découverte du Sénégal

L'historien Hippolyte Taine déclamait : « *L'Angleterre est une île, vous en savez maintenant autant que moi sur son histoire* ». A l'instar de l'historien, nous montrerons ci-après, les liens d'interdépendance entre la situation géographique du Sénégal et son histoire, qui font de ce pays, une terre d'acculturation.

2.1. La situation géographique du Sénégal

Le Sénégal est un pays d'Afrique noire francophone qui n'a jamais rompu ses liens avec son ancien empire colonial. Il est situé sur la pointe extrême du continent africain. Il est bordé à l'ouest par 700 kilomètres de côtes sur l'océan Atlantique. D'après M. Devey (2007, p.11), « *le Sénégal porte le nom de l'un des principaux fleuves du pays qui le sépare au nord de la République islamique de Mauritanie. Au Sud, il confine avec la Guinée-Bissau lusophone et la République de Guinée francophone. A l'ouest, il est limité par l'océan Atlantique. A l'est, la rivière Famélé délimite sa frontière avec le Mali, autre pays francophone »*[13]. Le Sénégal est divisé en quatorze régions administratives tels que Dakar, Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kaolack, Kédougou, Kolda, Louga, Matam, Saint-Louis, Sédhiou, Tambacounda, Thiès et Ziguinchor.[14] Elle ajoute aussi que « *selon certaines sources, le Sénégal devrait son nom à un navigateur portugais qui, au XV ème siècle, découvrit l'embouchure d'un grand fleuve auquel il donna le nom d'une tribu maure, les Zanaga, qui nomadisait sur sa rive droite »*[15]. De plus, le Sénégal est un petit pays tant par sa taille que par sa population. En se conformant à M. Diallo & al (1989, p.9), « *le Sénégal est principalement composé d'une plaine légèrement vallonnée et peu découpée. Excepté la partie sud-est, les altitudes sont partout inférieures à 130 m : c'est un ensemble de terres basses, souvent sablonneuses, formant une transition entre le Sahara aride*

[12] Malcom X, *Le pouvoir noir*, Paris, Éditions La Découverte, 2008.
[13] DEVEY Muriel, *Le Sénégal*, Éditions Karthala, 2000.
[14]https://www.senegal-online.com › geographie-du-senegal
[15]*Op.cit.*, Devey 2000, p.11.

et les régions guinéennes humides »[16]. Terre d'influence, côtoyant de nombreux autres espaces africains, comment retracer l'histoire tourmentée de ce pays ? Nous pouvons nous demander quelle est l'histoire du Sénégal.

2.2. Le repère historique du Sénégal

D. Ben Yahmed pose la question du repère historique de ce pays. Comme se le demande, D. Ben Yahmed (2007, p.75), « *quand et où commence l'histoire du pays aujourd'hui connu sous le nom de Sénégal ? Il n'existait ni dans ses limites actuelles, ni sous ce nom, ce qui rend difficile d'en parler, sauf à inscrire dans des configurations plus larges selon les époques »*[17]. Néanmoins, « *une nouvelle conjoncture porteuse de conflits armés fréquents et dont bénéficie la traite des esclaves commence ensuite à s'organiser avec le développement des économies de plantations en Amérique »*[18]. D'ailleurs, « *le commerce des esclaves noirs prit progressivement de l'ampleur avec le développement des plantations dans le Nouveau Monde »*[19]. Elle poursuit que du XV ème au XVII ème siècle, la Sénégambie[20] fut la principale source d'approvisionnement des esclaves. Ceux-ci étaient achetés par les Portugais et revendus sur le continent Européen. Partant d'un autre point de vue, A. Yacou & J. Adélaïde-Merlande (1993, p. 34) pensent que *« songer à l'Afrique, c'est aussi se rappeler que la première cargaison importante d'esclaves, berbères et noirs, 230 hommes, femmes et enfants est jetée sur la place de Lagos dans l'Algarve, au sud du Portugal, le 8 août 1444, soit 49 ans avant la découverte de la Guadeloupe : l'esclave africain est vendu sur le sol européen avant de l'être aux Amériques ».* Ces chercheurs nous rappellent en faisant référence tant à l'Afrique qu'à la Guadeloupe, des liens communs qui peuvent exister entre ces deux territoires.

B) Présentation du lien historique entre la Guadeloupe et le Sénégal

Comme nous l'avons dit précédemment, les deux territoires ont un passé colonial et esclavagiste commun. A cet égard, H. Bonin (2018, p.221) atteste que « *mobiliser l'histoire n'est pas déifier l'histoire de l'empire, mais montrer comment s'entrecroisent les héritages et les cultures actuelles, comment se relient le temps et les espaces dans la construction des cultures et mentalités actuelles, qu'on parle d'histoire connectée ou plus simplement des interactions des mouvements entre les Métropoles et les outre-mers dans l'espace et le*

[16] DIALLO Mamadou, *Le Sénégal*, Éditions Edicef, 1989.
[17] BEN YAHMED Danielle, *Atlas du Sénégal*, Paris, Éditions J. A aux Éditions du Jaguar, 2007.
[18] *Ibid.*, p.75.
[19] *Ibid.*, p.77.
[20] C'est l'ancien nom du Sénégal

temps »[21]. Pour présenter le lien historique entre la Guadeloupe et le Sénégal, nous présenterons dans un premier temps, l'histoire de l'esclavage englobant la traite négrière, l'esclavage proprement dit et le commerce triangulaire puis nous évoquerons, l'abolition de l'esclavage pour tenter de dégager l'héritage du point de vue psychologique laissé par cette société esclavagiste.

1) La mise en examen de l'esclavage

L'esclavage et le colonialisme sont des sujets sensibles et d'actualité. Un mouvement grandissant de protestation conduit à demander que soit retiré des programmes scolaires, les références de grands noms de l'histoire comme Colbert considéré comme un apôtre du colonialisme. Mais c'est particulièrement dans le domaine de la traite négrière que les initiatives les plus marquantes ont été entreprises : récemment, l'héritier de la romancière Agatha Christie a demandé que le titre du roman « Les dix petits nègres » de son aïeule soit rebaptisé en « Et ils étaient dix ». D'autres débats firent rage autour de Banania et de Uncle Bens et aujourd'hui, nul boulanger-pâtissier n'exposera une meringue au chocolat en la baptisant tête de nègre. Dans une vidéo saisissante, l'ancien président Jacques Chirac en 2008 dénonce le fait que nous avions colonisé l'Afrique pour remplir notre porte-monnaie. Il avait entendu rendre hommage à ces populations exploitées en créant le musée du Quai Branly qui est le musée des Arts africains. De son côté, l'acteur Richard Borhinger, par solidarité envers le peuple africain et en particulier, le peuple sénégalais a demandé et obtenu la nationalité sénégalaise tout en conservant sa nationalité française. L'esclavage a été reconnu comme un crime contre l'humanité[22]. Cette période fait partie de l'histoire de la France. Pour M. Cottias (2006, p.180), « *l'histoire objective ou subjective a ainsi toujours fait silence sur une histoire de l'esclavage et, plus largement, une histoire coloniale qui revient en force actuellement pour interroger et secouer l'universalisme républicain car de nombreux acteurs de la société française sont porteurs de cette histoire »*[23]. En se conformant à F. Fanon (1952, p.39), « *l'homme est mouvement vers le monde et vers son semblable. Mouvement d'agressivité, qui engendre l'asservissement ou la conquête »*[24]. En somme, F. Vergès (2005, p.1172) ajoute que « *l'injustice historique qu'a constitué l'esclavage n'est pas un détail de l'histoire : des Malgaches, des Africains, des Indiens ont été achetés par des citoyens français pour en faire des esclaves et leurs descendants vivent aujourd'hui sur le*

[21] BONIN Hubert, *L'empire colonial français : de l'histoire aux héritages,* Malakoff, Éditions Armand Colin, 2018.

[22]Cette reconnaissance fut reconnue par la loi du 21 mai 2001 de Christine Taubira.

[23]COTTIAS Myriam. (2006). « Sur l'histoire et la mémoire de l'esclavage ? » in *Cités*, 25(1), 178-180. doi:10.3917/cite.025.0178.

[24] FANON Frantz, *Peau noire, masques blancs,* Genève, Éditions du Seuil, 1952.

territoire de la République »[25]. Pour comprendre le passé, nous devons réveiller la mémoire de l'esclavage. F. Vergès (2005, p.1161) pense que « *la mémoire est convoquée pour affirmer une présence ignorée, niée, celle des esclaves dans le récit national et celle des descendants d'esclaves aujourd'hui citoyens de la République française* ». Compte-tenu de ce qui précède, F. Vergès (2005, p.1162) soutient que « *les chaînes de l'esclavage apparaissent contemporaines, elles sont actuelles car la vie n'a toujours pas permis une délivrance* ». Elle affirme qu'il est nécessaire de revenir sur des problèmes pratiques et conceptuels posés par l'étude de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions. Selon elle, ces problèmes sont nombreux pour ceux qui souhaitent évoquer et étudier les effets de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions. Tout d'abord, les difficultés se situent notamment au niveau des différences entre traite et esclavage, aux problèmes relatifs à l'appréhension d'un phénomène sur une très longue durée, à la disparition de traces, d'archives, de monuments à travers le temps, à l'absence de témoignages directs des captifs et des esclaves ainsi qu'à la compréhension d'un phénomène où plusieurs autres acteurs sont en cause. Après avoir soulevé la difficulté d'évoquer avec objectivité la question de l'esclavage, nous montrerons que la Guadeloupe et le Sénégal furent des espaces coloniaux qui subirent la traite négrière et l'esclavage que nous allons développer à présent.

1.1. La traite négrière et l'esclavage

Ce sont les Portugais et les Espagnols qui furent les premiers à avoir exploré les côtes de l'Afrique et de l'Amérique. Dans le but de comprendre l'histoire du peuple noir et plus particulièrement, l'histoire des sénégalais et des guadeloupéens, nous devons commencer par évoquer l'esclavage et la traite négrière. Il nous semble évident de faire apparaître la différence entre la traite négrière et l'esclavage car pour F. Vergès (2005, p.1165), « *traite négrière et esclavage sont donc interdépendants mais pour les étudier, il faut aussi les distinguer* ». Ces deux notions distinctes méritent donc d'être explicitées. Comme le dit T. Pujolle (1994, p.14), « *comme ailleurs, le passé est à la fois fondation et pesanteur, et l'histoire est porteuse de fractures autant que de changements et d'essais »*[26]. Dans le cas de l'Afrique, « *terrible est l'histoire du continent noir »*[27]. Cependant, *« la traite et l'esclavage n'ont pas pour but d'effacer de la surface de la terre un peuple. Leur finalité est de fabriquer des individus dont l'existence sociale est niée afin de les transformer en objets condamnés à servir un système d'exploitation féroce »*[28]. L'auteure s'engage à dire que la traite négrière et l'esclavage se

[25]VERGES Françoise.(2005). « Les troubles de la mémoire. Traite négrière, esclavage et écriture de l'histoire» in *Cahiers d'études africaines*, vol. 179-180, no. 3, 2005, pp. 1143-1177.

[26] PUJOLLE Thérèse, *L'Afrique noire,* Paris, Éditions Flammarion, 1994.

[27]*Ibid.,* p.39.

[28]*Op.cit.,* Vergès 2005, p.1170.

positionnent dans la cruauté et la violence d'un système d'exploitation qui se racialise pour justifier de faire du continent africain le seul réservoir de captifs. Pour elle, cette finalité oriente plusieurs buts dont une accumulation de richesses au moindre prix, une colonisation de terres, un accès facilité à des produits, une possibilité de se procurer des millions d'êtres humains dont la vie ne compte pas mais dont seul compte la force de travail. De plus, d'après A. Adler (1949, pp.57-58), « *pour inventorier la conception du monde d'un homme, il convient de procéder à des investigations comme si, à partir d'une impression d'enfance jusqu'à l'état de choses actuel, une ligne était tirée. En beaucoup de cas, on réussira de la sorte à tracer effectivement la voie où chemina jusqu'alors un sujet. C'est la courbe, la ligne d'orientation sur laquelle la vie de l'individu depuis son enfance se dessine schématiquement »*[29]. Ainsi, la mise en présence de l'histoire du passé est importante pour la compréhension du présent. Poursuivons à présent avec la traite négrière.

1.1.1. La traite négrière

La traite négrière est le commerce des esclaves (achat/vente). Elle fut meurtrière. T. Pujolle (1994, p.45) rappelle que « *dès son deuxième voyage, Christophe Colomb emporte une cargaison d'esclaves africains. La découverte et la mise en colonisation du Nouveau Monde engendrent en Afrique une violence sans précédent dans l'histoire de l'humanité, la traite négrière* ». A. Castaldo (2006) développe certains aspects de la traite négrière et précise que (2006, p.112) « *la traite des esclaves comprend tout acte de capture, d'acquisition ou de cession d'un individu en vue de le réduire en esclavage ; tout acte d'acquisition d'un esclave en vue de le vendre ou de l'échanger ; tout acte de cession par vente ou échange d'un esclave acquis en vue d'être vendu ou échangé, ainsi que, en général, tout acte de commerce ou de transport d'esclaves »*[30]. T. Pujolle (1994, p.45) rappelle que « *pendant près de quatre siècles, douze ou quinze millions d'hommes et de femmes sont troqués en Afrique contre des marchandises d'Europe puis déportés comme esclaves en Amérique où ils sont vendus aux colons et aux planteurs* ». En réalité, ces esclaves partaient pour travailler et mourir dans les champs de canne. Ce constat ne prend pas en compte les victimes lors de la traversée de l'océan Atlantique.Elle précise que les négociants européens ont armé des flottes afin de charger des cargaisons de produits de troc destinés aux rois et aux chefs côtiers. Ceux-ci étaient délégués pour capturer les esclaves. Elle ajoute également que « *les captifs et les captives sont enchaînés et acheminés dans la pire violence vers les ports et les forts d'embarquement »*[31]. Puisque ceux qui négocient ne rentrent pas à l'intérieur des terres sur le continent, ils sont amenés à créer des

[29] ADLER Alfred, *Connaissance de l'homme,* Éditions Payot, 1949.
[30]CASTALDO André, *Codes noirs : de l'esclavage aux abolitions*, Éditions Dalloz, 2006.
[31]*Op.cit.*, Pujolle 1994, p.46.

comptoirs. L. Créte (1989, p.81) précise également que « *de l'Afrique occidentale, seules les côtes étaient bien connues des Européens. Peu s'aventuraient à l'intérieur des terres et, quand ils s'y risquaient, tout au plus remontaient-ils les rivières pour traiter dans les villages en amont. Aucun désir de conquête territoriale ne les animait ; ils voyaient dans l'Afrique qu'un vaste marché lucratif »*[32]. Pour P. N'Diaye (2005, pp.93-94) « *la justification de la traite transatlantique, qui déporta environ 11 millions d'Africains vers les Amériques entre le début du XVI ème siècle et les années 1860, se fit essentiellement par un ensemble d'arguments religieux, philosophiques, anthropologiques et scientifiques expliquant que la race noire était par nature vouée à l'esclavage »*[33]. La traite négrière est le commerce qui permet la capture d'individus pour les placer en situation d'esclavage. Suite à cela, nous pouvons introduire la notion de l'esclavage.

1.1.2. L'esclavage

L'esclavage fait suite à la traite négrière car pour débuter l'esclavage, il faut capturer, au préalable des individus. Il semblerait que l'esclavage des noirs ait débuté avec la colonisation. Il trouva une justification théorique par les travaux de différents auteurs (Chamberlin, Gobineau et Vacherdelapouz) qui justifiaient que les noirs étaient une race inférieure. Pour A. Castaldo (2006, p.112), « *l'esclavage est l'état ou condition d'un individu sur lequel s'exercent les attributs du droit de propriété ou certains d'entre eux* ». Pour M. Cottias (2007, p.9), « *l'esclavage, mode extrême et totalitaire d'exploitation et de domination d'individus par d'autres, n'est pas en lui-même un phénomène nouveau. Presque toutes les sociétés qui participent à la déportation des Africains y ont eu recours sur leur propre sol, à un moment de leur histoire »*[34]. En complément de ce qui vient d'être dit, H. Bonin (2018, p.26) affirme que « *des formes de traite et d'esclavage ont pris corps hors des colonies françaises mais dans les territoires où ces nègres étaient puisés tels de la chair fraîche notamment en Afrique subsaharienne, dite Afrique noire pendant longtemps* ». Pour L. Créte (1989, p.83) « *que les peuples de Sénégambie vendissent des captifs n'a rien d'étonnant. Leur société était esclavagiste* ». En reprenant F. Célimène & A. Legris (2005, p.31), « *l'esclavage est le fruit de la nécessité »*[35]. Pour eux, « *l'esclavage apparaît toujours comme un mode de production légitime »*[36]. Pour N. de Condorcet (2009, p.61), « *réduire un homme à l'esclavage, l'acheter, le vendre, le retenir dans la servitude, ce sont de véritables*

[32] CRÉTÉ Liliane, *La traite des nègres sous l'Ancien Régime,* Éditions Librairie Académique Perrin, 1989.

[33]N'DIAYE Pap. (2005). « Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques », *Le Mouvement Social*, vol. no 213, no. 4, 2005, pp. 91-108.

[34]COTTIAS Myriam, *La question noire*, Paris, Éditions Bayard, 2007.

[35]CÉLIMÈNE Fred &LEGRIS André, *L'économie de l'esclavage colonial,* Paris, Éditions CNRS, 2005.

[36]*Ibid.*, p.34.

crimes, et des crimes pires que le vol. En effet on dépouille l'esclave, non seulement de toute propriété mobilière ou foncière, mais de la faculté d'en acquérir, mais de la propriété de son temps, de ses forces, de tout ce que la nature lui a donné pour conserver sa vie ou satisfaire à ses besoins. A ce tort on joint celui d'enlever à l'esclave le droit de disposer de sa personne »[37]. N. de Condorcet (2009, p.63) ajoute qu'on dit « *pour excuser l'esclavage des nègres achetés en Afrique, que ces malheureux sont, ou des criminels condamnés au dernier supplice, ou des prisonniers de guerre qui seraient mis à mort, s'ils n'étaient pas achetés par les Européens* ». Il n'en reste pas moins que « *l'esclavage fût surtout le châtiment du vol et autres crimes »*[38]. En suivant cette pensée, l'esclavage est présenté comme étant un acte d'humanité, comme une dernière chance offerte à ces humains à qui la dignité est enlevée. Néanmoins, J. Adelaïde (1967, p.31) précise que « *l'esclavage n'est pas seulement une situation matérielle, mais aussi une situation morale »*[39] étant donné que des hommes arrivent en terre d'Amérique avec des habitudes, des mœurs, des croyances qui lui sont propres et qui peuvent le conduire à une certaine nostalgie. Consécutivement aux définitions qui viennent d'être émises, abordons à présent le commerce triangulaire qui marque l'enchaînement de la traite négrière et de l'esclavage.

1.1.3. Le commerce triangulaire : l'enchaînement de la traite négrière et de l'esclavage

La traite négrière et l'esclavage ont permis le développement du commerce triangulaire. En se conformant à I. Seck (2012, p.50), une ville nommé Saint-Louis fut le « *premier établissement permanent des Français en Afrique, Saint-Louis du Sénégal a servi de base pour la mise en valeur des colonies françaises d'Amérique. Chef-lieu de la Concession du Sénégal et entrepôt général de vivres et marchandises de traite, la ville devint rapidement un foyer humain où se côtoyaient des Noirs, des Blancs et des mulâtres »*[40]. En conséquence, I. Seck (2012, p.56) confirme que « *l'île de Gorée se trouvant protégée par la pointe avancée du Cap-Vert et à la distance d'une petite lieue de terre, offre un mouillage excellent pour les gros navires. Gorée bénéficiait, de surcroît, de la protection de l'eau contre les attaques des chefs locaux et constituait ainsi un entrepôt sûr où l'on portait les marchandises et les esclaves à mesure qu'on les traitait sur la côte* ». M. Devey (2007, p.78) affirme que « *sur la côte*

[37] CONDORCET, *Réflexions sur l'esclavage des nègres,* Paris, Éditions Flammarion, 2009.
[38] *Op.cit.*, Créte 1989, p.83.
[39] ADELAIDE Jacques. (1967). « La colonisation française aux Antilles à la fin du XVII^{e} siècle, d'après les «Voyages aux Isles d'Amérique » du Père Labat » in *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe*, (8), 26–41. https://doi.org/10.7202/1046097ar
[40] SECK Ibrahima. (2012). « Les Français et la traite des esclaves en Sénégambie » in *Dix-huitième siècle*, 44(1), 49-60. doi:10.3917/dhs.044.0049.

sénégalaise, les points d'attache du trafic négrier, étaient principalement Saint-Louis, l'île de Gorée et fort Saint-James, où étaient acheminés les esclaves qui provenaient de l'intérieur des terres ». Il explique que l'île de Gorée avait une place prépondérante dans le domaine du trafic négrier. En effet, en raison des vaisseaux qui ne pouvaient résider dans la rade de Saint-Louis, ils ne pouvaient que décharger les marchandises et faire embarquer les esclaves afin de les acheminer vers Gorée. Une fois arrivés, les esclaves pris à Saint-Louis embarquaient avec ceux qui y étaient déjà pour une traversée d'environ un mois.Un lourd passé de servitude s'en suit pour l'homme noir. A cet égard, M. Devey (2007, p.77) ajoute que « *les esclaves noirs vinrent alimenter un énorme trafic connu sous le nom de commerce triangulaire. Des bateaux partaient d'Europe avec une cargaison de marchandises qu'ils échangeaient en Afrique contre des esclaves noirs, le bois d'ébène* ». De surcroît, « *la traversée par bateau jusqu'en Amérique durait plusieurs mois et se faisait dans des conditions épouvantables* »[41]. En arrivant, les esclaves étaient troqués contre du café, du cacao, de la canne à sucre, du tabac ainsi que par d'autres produits tropicaux avant de rentrer.C'est ainsi que les esclaves constituaient donc une main-d'œuvre dans les grandes plantations des états côtiers latino-américains et des îles caribéennes et bien plus tardivement, celles des Etats-Unis d'Amérique. Effectivement, L. Abénon (1987, p.144) explique que *« les bateaux partaient d'un des ports auxquels étaient réservé le commerce colonial. Chargés d'une pacotille variée, tissus, miroirs, armes de traite. Ils allaient jusqu'à la côte d'Afrique échanger ces produits contre les captifs des chefs locaux* ». Selon F. Doumenge& Y. Monnier (1989, p.32), « *la condition des esclaves fut réglementée par l'institution du Code noir préparé par Colbert et promulguée en 1685* ». Nous avons fait référence au commerce triangulaire pour mieux affirmer l'usage des hommes comme marchandises par son propre semblable. L'esclavage fut un élément prédominant de l'économie et de la société coloniale. Passons à l'étude d'une fructueuse économie de plantation.

1.2. Le développement d'une économie de plantation

L'économie de plantation fut à la base de la société esclavagiste. L'économie de l'esclavage colonial est bien l'économie de la plantation à cette époque. Selon P. Charon & al (2018, p.83), « *les Européens ont commencé à utiliser la main-d'œuvre indigène pour mettre en culture leurs nouvelles possessions des îles d'Amérique. Mais les Indiens ont rapidement été décimés en raison, notamment, des maladies importées par les colons* »[42]. Ils précisent qu'il a été fait appel à des volontaires qui souscrivaient à des contrats d'engagement pour servir outre-mer. Comme les engagements volontaires n'étaient pas suffisants, ils ont eu recours à des esclaves africains

[41] *Op.cit.*, Devey 2007, p.78.

[42] CHARON Philippe, BOCHE Samuel, CARAËS Jean-François, LE LEUCH Morgan, *Commerce atlantique traite et esclavage (1700-1848),* Rennes, Éditions Presses universitaires de Rennes, 2018.

de façon importante pour pallier cette insuffisance. Suivant E. Todd (1994, p.407), « *aux Antilles le contact entre Européens et Africains commence dès la fin du XVII*ème*siècle, dans les pires conditions puisqu'il est provoqué par le développement de l'économie de plantation et de l'esclavage »*[43]. Suivant F. Célimène & A. Legrand (2005, p.29), « *le sucre de canne est arrivé en Europe au Moyen-Âge, en même temps que d'autres épices importées d'Orient* ». Ils prétendent que les sucreries et les confiseries étaient des produits de luxe à l'époque et fortement appréciés par les consommateurs qui furent assez riches pour en supporter la dépense.Pour répondre à la satisfaction des consommateurs européens qui étaient de plus en plus nombreux, le commerce triangulaire a été mis en place. D'après J. Adelaïde (1967, p.27), « *conformément aux conceptions commerciales à l'époque, ce sont deux compagnies, la compagnie de Guinée et celle du Sénégal qui ont reçu le monopole de la fourniture des esclaves aux Colonies françaises : mille par an en principe* ». Il poursuit en expliquant que les compagnies étaient dans l'incapacité de subvenir aux besoins des colons alors elles ont vendu aux marchands français indépendants la permission d'aller traiter sur la Côte d'Afrique. La traite négrière a supposé des intermédiaires Africains même si selon J. Adelaïde (1967, p.27), « *il est certain que la majeure partie des esclaves est représentée par les prisonniers de guerre et de captifs. La traite s'est développée d'elle-même, par son propre mouvement : la demande d'esclaves a stimulé la recherche et l'acquisition par tous les moyens de ces mêmes esclaves* ». La traite négrière a pu ainsi se développer car au côté d'une structure esclavagiste implantée en Afrique, il existait un secteur colonial en pleine expansion économique nécessitant le recours à une main-d'œuvre importante. Rappelons que le système de la plantation est une forme avancée d'exploitation agricole puisqu'elle repose sur la concentration de la main-d'œuvre. Au reste, A. Poncin (2005, p.207) a mis en évidence que « *l'agriculture constitue au sein de ces sociétés l'activité la plus importante employant des esclaves »*[44]. Le même auteur soutient (2006, p.209) que « *la plantation est la structure qui caractérise l'esclavage du Nouveau Monde* ». Une économie de plantation coloniale et esclavagiste s'accompagne du préjugé de couleur établi dans les colonies comme justificatif pour mieux affermir la domination des maîtres sur les esclaves.

1.3. L'idéologie coloriste

La condition servile a donné naissance à la formation d'un préjugé de race ou de couleur. Durant la période coloniale, la couleur de peau avait une légitimité. Les esclaves étaient classés

[43] TODD Emmanuel, *Le destin des immigrés : assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales,* Éditions du Seuil, 1994.

[44]PONCIN Adrien. « Historiographie comparée de l'esclavage. Rome et le Nouveau Monde » in *Hypothèses*, vol. 8, no. 1, 2005, pp. 203-212.

en fonction d'elle. Pour H. Bonin (2018, pp.23-24), « *la question clé tourne autour du statut du Noir et du métis, bref, des hommes de couleur (sang-mêlés ou mulâtres) et nègres affranchis étaient apparus aux Antilles au XVIII ème siècle en lisière du Code noir de 1685 qui ne faisait pas de différence entre l'ensemble des gens libres, d'où une ségrégation* ». Nous devons nous interroger sur les fondements de cette idéologie coloriste. Il sera dès lors nécessaire d'examiner l'importance de la couleur de la peau et le préjugé de couleur, pour tenter de comprendre les raisons de la hiérarchisation de celle-ci ainsi que sur le sentiment d'infériorité du peuple colonisé, parce qu'il est noir.

1.3.1 Le préjugé de couleur

La couleur de peau noire fait l'objet de tous les commentaires. Beaucoup au cours de l'histoire ont cherché à justifier l'infériorité des noirs sur les blancs. Nous remarquerons que les asiatiques, les indiens ou indonésiens de même que certains sud-américain présentant une peau extrêmement foncée virant vers le noir ont été épargnés par ce type de discrimination. Peut-on penser qu'il existe un lien entre cette stigmatisation et le phénomène de l'esclavage et de la traite négrière ? En d'autres termes, on pourrait penser qu'il existe dans l'esprit d'un large public depuis des générations, l'idée qu'un noir est un esclave originellement et qu'il est naturellement de condition inférieure. Pour justifier notre propos, nous pourrions remarquer que quand Barack Obama a été élu président des Etats-Unis, le monde entier a remarqué qu'un noir accédait à la présidence de la première puissance mondiale mais personne n'a mis en évidence au départ, que ce noir était un docteur d'Harvard, avocat ayant eu suffisamment d'argent pour financer ses études. Sa couleur de peau a donc été mise en évidence et pas ses diplômes. Malgré l'engouement qu'a provoqué cette élection, elle ne fut pas contaminante si bien que le racisme anti-noirs aux Etats-Unis a progressé comme en témoigne les affaires régulières mettant en cause des policiers abattant des personnes de race noire. Durant la période de l'esclavage et de la traite négrière, la couleur de peau a joué un grand rôle dans la classification des esclaves. Elle est d'une grande importance. Pour R. Boutin (2009, p.188), *« en Guadeloupe, elle revêt une importance capitale puisque la place de chaque individu dans la société dépend de son appartenance raciale ».* Selon Y. Benot (2005, p.38), « *c'est qu'à insister exclusivement sur la contradiction blanc-noir que la traite et la colonisation ont introduite d'une manière sanglante dans la vie quotidienne de l'Afrique d'avant l'indépendance, on n'insiste plus comme il le faudrait sur les rapports d'exploitation économique qui constituent la source même du racisme »*[45]. Cela revient à dire que les premiers contacts n'ont pas donné lieu à des manifestations racistes. Ces manifestions sont survenues

[45] BENOT Yves, *Les lumières, l'esclavage, la colonisation,*Paris, Éditions La Découverte, 2005.

que bien plus tardivement puisqu'à l'époque, les Africains étaient déjà considérés comme des marchandises. Toutefois, cela n'empêche pas un jugement porté sur la couleur de peau. M. Cottias (2007, p.13) admet que « *c'est surtout à partir du XVIII ème siècle en effet, par l'expérience des rapports esclavagistes dans les Antilles que le Blanc est ontologiquement séparé du Noir* ». Suivant F. Régent (2012, p.10), « *le statut d'esclave n'est pas un état juridique perpétuel. Le métissage et les affranchissements ont été à l'origine d'une nouvelle classe juridique : les libres de couleur. Tous les hommes libres ne sont donc pas blancs, mais tous les esclaves ne sont pas noirs. Il existe des esclaves amérindiens, indiens ou métissés* »[46]. Dans le même ordre d'idées, M. Cottias (2007, p.56) affirme que « *si la difformité physique peut prévenir de l'esclavage, la couleur, variable selon les origines, n'admet pas d'exception de condition. Les mulâtres, d'ailleurs, issus du métissage des populations, bien que constituant la création la plus remarquable des nouvelles sociétés coloniales antillaises, sont irrémédiablement rangés dans la catégorie des Nègres* ». Selon A. Poncin (2005, p.208), « *la question de la race est un élément qui est propre à l'esclavage dans le Nouveau Monde. Il s'agit d'une différence historique importante, puisque la vie des esclaves s'en trouve fortement influencée. En effet, la barrière de la couleur renforce celle qui sépare l'homme libre de l'esclave et rend toute tentation d'évasion beaucoup plus difficile* ». D'après J. Dumont (2010, p.92), « *la question de la couleur est le principe explicatif visible, le moteur évident de la discrimination* »[47]. La couleur de la peau est à la fois un signe identitaire et une forme d'aliénation. Elle marque l'origine et désigne l'appartenance à une classe sociale.Suivant P. Dewitte (1990, p.3), « *il n'est peut-être pas inutile de rappeler que la noirceur est, en terre chrétienne, synonyme de diabolique : la malédiction de Cham*[48]*, inscrite dans la Bible, marquera du sceau de l'infamie ses descendants noirs* »[49]. Dans le même esprit, d'après F. Fanon (1952, p.185), « *dans l'inconscient collectif de l'homo occidentalis, le nègre, ou, si l'on préfère, la couleur noire, symbolise le mal, le péché, la misère, la mort, la guerre, la famine. Tous les oiseaux de proie sont noirs* ». Il pense que cet inconscient collectif est la conséquence de ce qu'il appelle l'imposition culturelle irréfléchie. M. Cottias (2007, p.13) précise que si « *le lecteur contemporain est invité à suivre ce parcours des représentations, c'est que cet héritage imprègne encore aujourd'hui les relations entre les citoyens français* ». Depuis longtemps, la société a laissé dominer l'idée que pour être une personne physiquement

[46]RÉGENT Frédéric, *La France et ses esclaves,* Éditions Grasset &Fasquelle, 2012.

[47]DUMONT Jacques. « La quête de l'égalité aux Antilles : la départementalisation et les manifestations des années 1950 », *Le Mouvement Social*, vol. 230, no. 1, 2010, pp. 79-98.

[48]Cham est le seul fils de Noé ayant vu la nudité de son père un soir où celui-ci fut ivre. Au lieu de le couvrir, il appela ses frères pour regarder celui-ci dans le but de se moquer ensemble. Après l'avoir appris, Noé maudit Cham et le destina à devenir l'esclave de ses frères.

[49]DEWITTE Philippe. (1990). « Regards blancs et colères noires ». In *Hommes et Migrations*, n°1132, mai 1990. Les Africains Noirs en France. Deuxième partie : La vie culturelle. pp. 3-14.

belle, il serait préférable d'avoir un teint clair, des traits fins, avoir des cheveux lisses. De tels critères étaient favorisés. Plus on ressemblait aux maîtres et plus on s'assurait d'avoir une position, d'être avantagé.En souhaitant donner un autre exemple, encore aujourd'hui aux États-Unis, les choses n'ont pas énormément évolué puisque depuis l'esclavage jusque dans les années 60, une situation sociable stable ainsi qu'une position sociale étaient favorisées par un teint clair et des cheveux défrisés. Comme le cite R. Boutin (2009, p.189), *« en dépit ou à cause des brassages humains, l'appartenance raciale conditionne fortement les relations humaines et sociales dans la deuxième moitié du XIX ème siècle. En cela elle ne fait que répéter en partie le modèle antérieur* »[50]. D'ailleurs, il est important de noter que la société maintient sa structure raciale. Il s'agit alors de lever le voile sur des hiérarchisations raciales.

1.3.2 La hiérarchisation de la couleur de peau noire

Durant l'esclavage, une hiérarchie s'est établie en fonction de la teinte de la peau. Effectivement, dans la race noire, il existe différentes teintes allant de la plus claire à la plus foncée. P. Dewitte (1990, p.3) ajoute que « *jusqu'à la Première Guerre mondiale, la vision que l'on a de l'Africain noir est avant tout celle du primitif : le bon sauvage rousseauiste ou l'effrayant cannibale selon les cas, les individus, les familles de pensée. Il s'agit alors avant tout d'un racisme de l'ignorance, véhiculé par la littérature exotique, puis coloniale* ». Au regard de P. N'Diaye (2005, p.93), « *on devine déjà les immenses problèmes qui découlent de cette association étroite entre la couleur de peau et un statut social dévalorisé, objet de mépris situé dans les marges de l'humanité* ». Il souligne le fait que les esclaves à peau claire étaient généralement mieux considérés que les autres, et leur prix était plus élevé, à l'exception de ceux qui pouvaient passer pour blancs et qui pouvaient s'enfuir aussi plus facilement. Une distinction pour les travaux donnés aux esclaves a vu le jour en fonction de la teinte de la peau. Selon les maîtres, les esclaves aux peaux les plus noires semblaient plus robustes tandis que les esclaves aux peaux plus claires paraissaient à leurs yeux plus fragiles mais plus intelligents. Aujourd'hui encore, à en croire P. N'Diaye (2005, p.98), *« il est frappant de constater à quel point cette hiérarchie coloriste a survécu à l'ordre esclavagiste qui lui avait donné naissance. Chez les Noirs eux-mêmes, la peau claire est valorisée, et il existe des onguents et des crèmes pour se blanchir la peau* ». Ce qui explique le blanchiment de la peau (prenons l'exemple du célèbre chanteur Mickaël Jackson qui ne cessait de recourir au blanchiment de la peau) et le défrisage des cheveux (Malcolm X). C'était un phénomène à l'époque qui permettait à des hommes noirs de séduire davantage de femmes. Pour V. Ganem (2013, p.60), « *encore aujourd'hui, la hiérarchie sociale est favorable aux personnes plus claires de peau. Il suffit d'observer la*

[50]BOUTIN Raymond, *Vivre ensemble en Guadeloupe : 1848-1946, un siècle de construction,* Éditions Ibis Rouge, 2009.

couleur de peau des dirigeants d'entreprise pour s'en convaincre ». V. Ganem (2013, p.61) assure que « *l'assignation par la couleur de peau consisterait de la part des adultes à faire des différences (consciemment ou inconsciemment) entre les enfants avec lesquels ils cohabitent en fonction de la couleur de leur peau* ». Selon G. Suréna (2005, p.33), « *jamais dans l'histoire de l'humanité une couleur n'aura provoqué un tel mépris, une telle dévalorisation, à un point si extrême que ceux qui en sont porteurs à quelque degré que ce soit n'ont que le choix binaire : ou l'intégrer comme une tâche à effacer, ou la revendiquer comme un honneur »*[51]. Suivant A. Burns (1949, p.14), « *le préjugé de couleur n'est rien d'autre qu'une haine irraisonnée d'une race pour une autre, le mépris des peuples forts et riches pour ceux qu'ils considèrent comme inférieurs à eux-mêmes, puis l'amer ressentiment de ceux contraints à la sujétion et auxquels il est souvent fait injure. Comme la couleur est le signe extérieur le mieux visible de la race, elle est devenue le critère sous l'angle duquel on juge les hommes sans tenir compte de leurs acquis éducatifs et sociaux »*[52]. Selon F. Doumenge et Y. Monnier (1993, p.32) « *le déséquilibre numérique entre Blancs et Noirs s'accroît »* puisque P. Butel (2007, p.184) mentionne que « *les majorités noires dominaient, par conséquent, la population coloniale »*[53]. De ce fait, F. Régent (2012, p. 197) révèle que « *selon le bureau des Colonies, la barrière de couleur ne s'est élevée que pour protéger les Blancs placés dans une grande infériorité numérique. Les libres de couleur constituent un contrepoids à la force brutale des esclaves. Sans la ségrégation, il n'y a pas de domination paisible ni même possible sur la masse servile* ». De surcroît, pour F. Régent (2012, p.202), « *la ségrégation ne se limite pas seulement à l'état de personne mais aussi à sa profession*». D'une part, ils ne sont plus esclaves mais d'autre part, ils demeurent dans un statut juridique inférieur et ne sont pas considérés en raison de leur métissage. En somme, cela revient à dire que les libres de couleur ont donc une liberté sans une égalité possible.

M. Cottias (2007, p.43) mentionne que « *l'étude des clairs et des obscurs dans les textes du XVII ème et du XIX ème siècle, consacrés à l'Afrique et aux Antilles, révèle les représentations de l'esclavage et permet d'en retracer l'histoire* ». La revue de la littérature mentionnée ci-dessus éclaire sur le fait que les individus à peaux claires sont mieux perçus que les individus à peaux foncés. En raison de cela, les tâches à exécuter s'en trouvaient différenciées. D'ailleurs, c'est ainsi que le sentiment d'infériorité prend forme.

[51]SURENA Guillaume. (2005). « Traumatisme béké, traumatisme nègre »in *Le Coq-héron*, no 181(2), 28-39. doi:10.3917/cohe. 181.39.

[52] BURNS Alan, *Le préjugé de race et de couleur*, Éditions Payot, 1949.

[53] BUTEL Paul, *Histoire des Antilles françaises*, Éditions Perrin, 2007.

1.3.3 Le sentiment d'infériorité chez le peuple colonisé

Tout compte fait, à force de ne pas être considéré, en raison de sa couleur de peau, un sentiment d'infériorité s'installe par rapport aux autres. Selon F. Fanon (1952, p.16), *« tout peuple colonisé, c'est-à-dire tout peuple colonisé au sein duquel a pris naissance un complexe d'infériorité, du fait de la mise au tombeau de l'originalité culturelle locale, se situe vis-à-vis du langage de la nation civilisatrice, c'est-à-dire de la culture métropolitaine. Le colonisé se sera d'autant plus échappé de sa brousse qu'il aura fait siennes les valeurs culturelles de la métropole* » alors que suivant O. Mannoni (1950, p.31), « *un complexe d'infériorité lié à la couleur de la peau ne s'observe en effet que chez les individus qui vivent en minorité dans un milieu d'une autre couleur* »[54]. Sans doute mais nous constatons, dans la société esclavagiste dont il est question ici, que ce sont les blancs qui sont minoritaires contrairement aux noirs qui eux, sont majoritaires. En se conformant à Malcolm X (2008, p.93), « *les noirs ont connu jusqu'à présent une condition très inférieure parce qu'ils n'ont jamais été maîtres du moindre bout de terre. Ils ont été mendiants sur le plan économique, sur le plan politique, sur le plan social, ils ont même dû mendier pour obtenir quelque chose en matière d'éducation. ».* Malcom X (2008, p.74) ajoute que « *ce qu'il faut, c'est que nous changions de mentalité dans nos rapports les uns avec les autres. Nous devons nous considérer les uns les autres avec des yeux neufs. Nous devons nous considérer les uns les autres comme frères et sœurs. Nous devons nous unir chaleureusement afin d'être en mesure de créer l'unité et l'harmonie dont nous avons besoin pour résoudre ce problème par nous-mêmes ».* Il sous-entend que les noirs doivent commencer une modification de leur attitude. Cela nécessite une transformation de leur mentalité. De manière générale, le peuple colonisé se sent rabaissé et semble avoir développé un traumatisme suite à la traite négrière. Cependant, conformément à S. B. Diagne (2009, p.38), « *l'urgence est bien sûr d'empêcher que cette négation de la dignité humaine ne se répète* »[55]. Nous avons vu qu'en perdant toute identité culturelle et en ayant été colonisé de force, cela crée chez le peuple concerné, un sentiment d'infériorité. Nous remarquerons qu'il existe un point commun entre le pays colonisé et l'esclave. Le pays colonisé a en effet perdu sa souveraineté nationale et il est placé sous la tutelle d'une puissance coloniale. L'esclave a perdu son humanité, considéré comme un meuble, sous la tutelle et le contrôle de son propriétaire. Est-il surprenant dans ces conditions que l'on ait assisté successivement aux abolitions de l'esclavage et à la fin du colonialisme ?

[54]MANNONI Octave, *Psychologie de la colonisation*, Éditions du Seuil, 1950.

[55]DIAGNE Souleymane Bachir. (2009). L'esclavage dans le monde actuel : vivre en présence du passé in *Cahiers Sens public*, 10(2), 35-44. doi:10.3917/csp.010.0035.

2) Les abolitions de l'esclavage

Les abolitions sont au nombre de deux. Après le soulèvement des esclaves à Saint-Domingue, la victoire est obtenue. Ces abolitions ont permis aux esclaves de devenir libres et de consentir au statut de citoyen français. Selon F. Vergès (2005, p.1145), « *la France, seule puissance esclavagiste européenne à avoir connu deux abolitions de l'esclavage (1794 et 1848), opère, après la seconde et finale abolition, un silence sur ces évènements* ». Ce sont donc les diverses révolutions des esclaves qui ont permis la fin de l'esclavage. Pour parler de la révolte des esclaves, nous nous devons d'inclure dans cette partie, la notion de révolution. Celle-ci nous semble considérable. Aux yeux de Malcolm X (2008, p.41), « *la révolution est fondée sur la terre. La terre est le fondement de toute indépendance. La terre est le fondement de la liberté, de la justice, et de l'égalité* ». Malcom X (2008, p.42) pense que « *la révolution est sanglante, la révolution est hostile, la révolution ne connaît pas le compromis, la révolution renverse et détruit tout ce qui lui fait obstacle. Un révolutionnaire veut la terre pour y établir sa propre nation, une nation indépendante* ». Conformément à F. Fanon (2002, p.47), « *pour le peuple colonisé la valeur la plus essentielle, parce que la plus concrète, c'est d'abord la terre : la terre qui doit assurer le pain et, bien sûr, la dignité* »[56]. F. Fanon (2002, p.41) ajoute que « *le colonisé qui décide de réaliser ce programme, de s'en faire le moteur, est préparé de tout temps à la violence. Dès sa naissance il est clair pour lui que ce monde rétréci, semé d'interdictions, ne peut être remis en question que par la violence absolue* ». Il poursuit en disant que les esclaves qui étaient considérés comme les derniers doivent être les premiers. Cette volonté de faire passer les derniers parmi les premiers nécessite de triompher par tous les moyens y compris par la violence.

2.1. L'esquisse de l'abolition au Sénégal

L'abolition de l'esclavage au Sénégal fut amenée progressivement. Pour R. Pasquier (1967, p.192), avant l'indépendance, « *la société sénégalaise reposait sur le travail des esclaves qui exerçaient les métiers les plus divers : charpentiers, briquetiers, maçons, calfats, laptots ou tout simplement manœuvres* »[57]. A l'approche de l'abolition de l'esclavage, les maîtres « *s'inquiétaient des menaces qui pesaient sur leurs revenus par suite du progrès de la campagne abolitionniste* »[58]. La commission des affaires coloniales avait posé le problème en 1842 et à la demande de la France métropolitaine. En dépit des réticences liées à la mauvaise

[56] FANON Frantz, *Les damnés de la terre,*Paris,Éditions La Découverte & Syros, 2002.
[57]PASQUIER Roger. (1967). « A propos de l'émancipation des esclaves au Sénégal en 1848 » in*Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 54, n°194-197, Année 1967. Hommage à Robert Delavignette. pp. 188-208.
[58]*Ibid.,* p.192.

situation financière des traitants possesseurs d'esclaves, la commission a éconduit l'émancipation générale immédiate. « *Malgré les résistances rencontrées, le gouvernement métropolitain convaincu que le Sénégal est placé dans des conditions différentes de celles des colonies à sucre et que l'esclavage n'est pas nécessaire à sa conservation a pris, lors d'un débat parlementaire en 1845, l'engagement tacite de régler la question par ordonnance »*[59]. I. Thioub (2012, p.4) mentionne que « *le décret est promulguée au Sénégal deux mois après son adoption, le 23 juin 1848 »*[60]. Par ailleurs, I. Thioub (2012, p.5) relate que, « *dès l'adoption du décret abolissant l'esclavage, les autorités locales au Sénégal demandèrent que le Sénégal soit exempté de sa mise en application* ». Il indique que malgré la promulgation du décret annonçant l'abolition de l'esclavage au Sénégal, les propriétaires d'esclaves se sont opposés vivement à la libération de leurs esclaves même si, ils ont fini par accepter les indemnités compensatrices. D'autres ont même profité de vendre les esclaves dans les pays voisins. En réalité, I. Thioub (2012, pp. 4-5) mentionne que « *les possessions françaises en Afrique se limitaient à Saint-Louis, Gorée et quelques comptoirs à l'abri de postes militaires le long des fleuves Sénégal et Casamance* ». Voici, dans quel contexte, les esclaves ont débuté une révolution. Les esclaves veulent se saisir de la liberté perdue. L'acquisition de celle-ci doit passer par une révolte qui va engendrer des violences qui comme, nous allons le voir, vont conduire aux deux abolitions de l'esclavage. Nous avons mentionné la manière dont s'est faite l'émancipation des esclaves au Sénégal. Voyons maintenant l'obtention des deux abolitions.

2.2. La première abolition

Les philosophes du siècle des Lumières allaient ouvertement mettre en cause la toute-puissance d'une monarchie absolue incapable de s'adapter à l'évolution de la société, de même qu'ils contestaient la toute-puissance de l'Eglise. Des auteurs comme Montesquieu dans « De l'esprit des lois » considéraient qu'il ne pouvait y avoir de démocratie sans séparation du pouvoir manifestant ainsi qu'ils condamnaient le système monarchique. La Révolution française de 1789 a eu pour conséquence, la nuit du 4 août l'abolition des Privilèges, affirmée l'abolition dans la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. Désormais, tous les hommes naissent égaux en droits. Cette égalité s'entendait également s'appliquer pour les femmes comme le revendiquait Olympe de Gouge dans sa « Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne » datant de 1791. Le contexte historique de l'époque devenait favorable pour qu'on remette en cause la légitimité de l'esclavage. Pour H. Bonin (2018, p.23) « *les valeurs prônées par la Révolution française (déclaration des droits de l'homme, égalité) semblent*

[59]*Ibid.,* p.193.

[60]THIOUB Ibrahima. (2012). « Stigmates et mémoires de l'esclavage en Afrique de l'Ouest : le sang et la couleur de peau comme lignes de fracture » in halshs-00743503

ouvrir la voie à l'abolition de l'esclavage ». M. Cottias (2007, p.9) atteste que c'est le « *soulèvement des esclaves de Saint-Domingue en 1791 qui aboutit à la première abolition de l'esclavage dans les colonies françaises par la Convention, le 4 février 1794* ». Les situations insurrectionnelles rencontrées dans les colonies allaient contraindre la convention à abolir l'esclavage. D. Rigoulet-Roze (1998) précise que les esclaves espéraient que le roi leur accorde la liberté au même titre que tous les autres sujets suite à l'abolition des Privilèges. Malheureusement, celle-ci n'était pas effective dans les colonies. Tout comme les hommes libres qui souhaitaient la citoyenneté promise, les esclaves désiraient la proclamation de leur liberté. Selon C. Seveno (2013, p.60), « *entre la première abolition de l'esclavage (1794) et son rétablissement (1802), par exemple, les Antilles françaises ont mené une lutte générale pour conserver la liberté* ».

Effectivement, F. Célimène & A. Legris (2005, p.29) atteste que « *l'esclavage a été aboli en France en 1794 par la Convention avant d'être rétabli par Napoléon en 1802 et définitivement supprimé en 1848* ». L'île de la Guadeloupe bénéficie alors d'une période de liberté s'étalant sur huit années puis l'esclavage est rétabli en 1802 et renforcé. Les esclaves doivent faire face à quarante-six années d'esclavage supplémentaire.

2.3. La seconde abolition

Il y eut une régression représentée par le rétablissement de l'esclavage. Effectivement, pour D. Rigoulet-Roze (1998, p.131), « *Bonaparte voulant rétablir l'esclavage, il avait chargé une force expéditionnaire de restaurer les anciennes structures coloniales de Saint-Domingue. Mais le pouvoir central ne put jamais rétablir l'ordre, et les troubles furent à l'origine de l'indépendance de l'île, malgré l'arrestation de Toussaint par les troupes napoléoniennes* ». Il ajoute que cette lutte victorieuse fut contaminante et conduisit les esclaves des autres colonies à se révolter et à combattre pour obtenir leur propre liberté. « M. Cottias (2007, p.10) confirme que « *des révoltes d'esclaves ébranlent le système dans l'ensemble des colonies du Nouveau Monde et le sucre de betterave concurrence celui de canne. Il faut attendre la révolution de 1848 et le rétablissement de la République pour que l'esclavage soit aboli une seconde fois, le 27 avril, sous l'impulsion de Victor Schoelcher* ». Dans ces conditions, « *c'est donc sous l'irrésistible pression d'une situation insurrectionnelle dans les îles que furent pris ces décrets, lesquels anticipaient dans l'urgence l'arrivée du décret voté à Paris le 27 avril 1848. Ce qui montre là encore que, contrairement aux idées communément reçues, cette abolition, la première comme la seconde, n'a pas tant été accordée par la métropole dans un élan de générosité déclarée que gagnée par ceux-là mêmes qui depuis trois siècles subissaient*

l'oppression esclavagiste »[61]. Le gouvernement de l'époque a donc proclamé l'abolition de l'esclavage pour la seconde fois et de façon définitive le 27 avril 1848. Elle est devenue effective deux mois après sa promulgation. En ce qui touche l'abolition du 27 mai en Guadeloupe, « *l'abolition est proclamée par les gouverneurs avant même l'arrivée des décrets »*[62]. Effectivement, P. Butel (2007, p.370) confirme que « *quelques semaines après les journées révolutionnaires de février, le décret d'abolition était signé par le gouvernement provisoire de la République, le 27 avril 1848 ».*

D'ailleurs, pour R. Deville & N. Georges (1996, p.46), « *sur le plan social, c'est l'abolition de l'esclavage qui, entraînant l'égalité civile, constitue l'évolution majeure de la période »*[63]. Retenons que les abolitions décrètent une nouvelle ère. Celle de la liberté retrouvée. Cependant, malgré l'abolition définitive, l'esclavage a laissé des traces notamment par le dépôt d'un héritage.

3) L'héritage de l'esclavage d'un point de vue psychologique

Le passé d'un sujet a obligatoirement des répercussions sur sa façon de se représenter le monde. R. Boutin (2009, p.183) annonce que *« l'esclavage a été qualifié avec justesse de système qui annihile l'homme du point de vue psychique. La qualité des sources ne permet pas d'évaluer les dommages de cette nature, aussi pour mesurer le poids du passé et de la violence esclavagiste il faut s'en tenir aux critères objectifs. Ces derniers prennent en compte les atteintes à l'intégrité physique des individus : châtiments corporels, punitions, coups et blessures diverses, meurtres ».* R. Boutin (2009, p.184) annonce que *« par sa durée le système servile a façonné une société, formé les esprits, transformé les hommes, accumulé des haines, des rancœurs et du mépris. Au moment de son interdiction, les nouveaux libres, pas plus que les maîtres d'ailleurs, n'abandonnent avec rapidité leurs habitudes. L'accélération brutale du processus de passage d'une société de servitude à une société de citoyenneté crée une nouvelle donne économique, sociale, démographique, elle conditionne la violence de la deuxième moitié du XIX ème siècle ».* J. P. Giorgani (1996, p.139) précise que « *les séquelles laissées par la colonisation, les espoirs déçus du statut instauré par la loi d'assimilation de 1946, et le sentiment d'une dépossession de l'histoire et de son verrouillage, avaient entrainé les élites antillaises dans un long cheminement identitaire, marqué par de nombreuses vicissitudes »*[64]. Pour justifier notre propos et d'après V. Ganem (2013, p.44), « *ce que nous voulons montrer*

[61] *Op.cit.*, Rigoulet-Roze 1998, p.134.
[62] *Op.cit.*, Bonin 2018, p.25.
[63] DEVILLE Robert & GEORGES Nicolas, *Les départements d'outre-mer : l'autre décolonisation*, Éditions Gallimard, 1996.
[64] GIORDANI Jean-Pierre,*La Guadeloupe face à son patrimoine*, Éditions Karthala, 1996.

ici c'est que l'héritage historique d'une société n'est pas sans impact sur le traitement des enfants et des adolescents par les adultes ». Selon V. Ganem (2013, p.57), « *l'éducation des enfants et des adolescents dans les familles antillaises semblait viser à préparer les enfants à la domination qui les attend et à les protéger ainsi contre les effets psychiques délétères de la domination et de la violence* ». L'auteure mentionne les châtiments corporels imposés à l'enfant ainsi que l'insubordination des employés face à leur supérieur hiérarchique une fois adulte. De ce fait, nous ne pouvons écarter une situation historique comme l'esclavage de la façon dont les adultes abordent l'éducation des enfants. Raison pour laquelle, dans la présente étude, nous avons placé l'enfance, dès le départ, comme étant une période primordiale dans la vie d'un être humain puisqu'elle correspond à la socialisation, d'abord au sein de la famille puis à l'école. Ces instants de socialisation façonnent dès l'origine la personnalité de l'individu. On peut penser, à cet égard, que tout est apprentissage et que l'enfance est « la » période de ces apprentissages. Un geste anodin comme se servir de couverts pour prendre son repas procède d'un apprentissage. Les recherches sur les maladies dégénératives comme la maladie d'Alzeihmer ont montré que les patients qui en sont atteints perdent les bénéfices de ces apprentissages et par exemple, ne savent plus se servir de couverts pour s'alimenter. En reprenant les propos de D. G. Ramos (2011, p.60), « *l'une des principales questions pour nous aujourd'hui est de savoir comment les descendants de ces esclaves vivent maintenant et comment ils s'arrangent encore, à l'heure actuelle, avec ces évènements traumatiques* »[65]. Elle en conclut que les gens présentant des effets du traumatisme développent souvent un sentiment chronique d'abandon et de victimisation.

D.G. Ramos (2011, p.73) précise que « *bien que le traumatisme du rapt et la soumission imposée par la force n'aient pas été vécus directement par les sujets de cette étude, le souvenir de l'esclavage semble forger une identité collective, même si cela n'est pas ressenti par tout le monde dans cette communauté* ». Les recherches en victimologie notamment celles entreprises par le psychiatre, le Docteur Gérard Lopez ont démontré que si le traumatisme n'est pas intégré à l'expérience de vie d'une personne, la victime reste enfermée dans son traumatisme. Ces recherches rejoignent celles du Docteur Boris Cyrulnik, psychiatre et directeur de recherche au CNRS, qui démontrent que si le traumatisme s'enracine dans la personnalité de la victime, celle-ci développe des conduites inconscientes, répétées et compulsives de soumission et de perte de l'estime de soi. A propos de la mémoire collective portant sur l'esclavage et la traite, C. Chivallon (2002, p.602) nous rappelle que « *celle-ci est toujours impliquée dans les dispositifs de production de l'identité, qu'elle soit individuelle ou collective* »[66]. L'héritage

[65] GIMENEZ RAMOS Denise. (2011). « Le complexe culturel et l'élaboration du traumatisme de l'esclavage » in *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 133(1), 59-77. doi:10.3917/cjung.133.0059.

[66]CHIVALLON Christine. (2002). « Mémoires antillaises de l'esclavage » in *Ethnologie française*, vol. 32(4), 601-612. doi:10.3917/ethn.024.0601.

historique d'une société a donc des conséquences sur la population. Celles-ci sont transmises dès la prime enfance à travers l'éducation et ne peuvent être laissées pour compte. Cet héritage engendre même des traumatismes.

3.1. Le traumatisme vécu par le sujet colonisé

Pour parler de traumatisme, il convient tout d'abord, d'en définir la notion. D'après G. Suréna (2005, p.29), en psychanalyse, « *le terme trauma vient du mot grec qui veut dire blessure ; ce même terme dérive d'un autre qui veut dire percer. Le trauma est donc une blessure par effraction. Le traumatisme se caractérise par un afflux d'excitations qui excède la tolérance de la personne et sa capacité de maîtriser et d'élaborer psychiquement ces excitations. Le traumatisme suppose un sentiment certain d'infériorité* »[67]. Le traumatisme peut conduire la victime à développer une névrose post-traumatique associé à une maladie du stress qui peut être mortelle. Grâce à cette définition, nous pouvons en déduire que la notion de traumatisme englobe un choc violent qui engendre une conséquence sur l'ensemble de l'organisme. Il est alors question d'expériences ou d'impressions. Dans le même ordre d'idées, T. Bokanowski (2010, p.10) mentionne aussi que « *le traumatisme, mot qui dérive du grec et qui signifie à la fois une effraction et une blessure désigne les conséquences d'un événement dont la soudaineté, l'intensité et la brutalité peuvent non seulement entraîner un choc psychique, mais aussi laisser des traces durables sur le psychisme d'un sujet, qui s'en trouve altéré* »[68]. T. Bokanowski (2010, p.10) indique que « *l'événement traumatisant (ou de type traumatique) est ainsi un événement violent, qui surgit sans avertissement et auquel le sujet n'est pas préparé ; cet événement brutal qui prend le sujet par surprise et donc le déroute* ». Cette période traumatique s'accompagne d'un état de sidération conduisant la victime à se murer dans le silence et à développer des stratégies fines pour ne jamais aborder de front le traumatisme dont il est victime. Cette période peut durer une trentaine d'années après quoi, la victime se sentira en état de parler et éventuellement de saisir la justice pour obtenir réparation mais généralement, les faits traumatisants seront prescrits et la victime n'aura plus de recours. En ce qui concerne l'esclavage,G. Suréna (2005, p.28) affirme que « *le traumatisme de l'esclavage a des effets qui sont actuels* ». Effectivement, sans forcément tenir compte de la période esclavagiste, les individus vivent les effets de la colonisation. Selon M. Manciaux (2001, p.326), « *à l'évidence, la déportation, les guerres, les catastrophes naturelles fournissent malheureusement de trop nombreuses occasions de traumatismes graves,*

[67]SURÉNA Guillaume. (2005). « Traumatisme béké, traumatisme nègre » in *Le Coq-héron*, n° 181(2), 28-39. doi:10.3917/cohe.181.39.

[68]BOKANOWSKI Thierry. (2010). « Du traumatisme au trauma : Les déclinaisons cliniques du traumatisme en psychanalyse » in *Psychologie clinique et projective*, 16(1), 9-27. doi:10.3917/pcp.016.0009.

physiques, psychologiques, sociaux, révélateurs de ressources insoupçonnées chez certains »[69]. G. Suréna (2005, p.34) pense que « *la situation traumatique du fait esclavagiste s'est installée dans l'esprit des esclaves comme réalité indépassable. Aujourd'hui encore la certitude que le monde des Blancs, l'Occident, sera toujours dominant jusqu'à la fin des temps est fortement enracinée* ». Le monde des Blancs, ou plutôt celui des non Noirs, nous pourrions faire référence à l'ouvrage d'Alain Peyrefitte datant de 1973 s'intitulant « Quand la Chine s'éveillera, le monde tremblera ». Le traumatisme est une blessure engendrant des conséquences sur le psychisme même en l'absence de contact physique direct avec la victime. A cet égard, la chambre criminelle de la Cour de cassation catégorise ce type de violence comme étant des violences sans contact. Maintenant que nous avons abordé la notion de traumatisme et après avoir évoqué une part de l'héritage que peut laisser l'esclavage, nous allons voir un concept émanant de réalités vécues et qui permet de mieux comprendre les différents facteurs qui sont en interaction et qui aident le sujet, la famille voire la communauté à continuer à avancer malgré une terrible situation. Il s'agit du concept de résilience. Il va nous permettre d'appréhender la façon dont les individus peuvent se saisir d'un événement difficile afin de pouvoir résister.

3.2. Le phénomène de résilience

Plusieurs définitions sont attribuées à ce phénomène et cela est dû à une délimitation difficile en raison des perspectives différentes. Pour B. Cyrulnik (2018, p.28), *« une émotion trop forte bouleverse, altère le fonctionnement cérébral »*[70], il admet une inégalité dans la manière dont sont vécus les traumatismes.Parler de résilience suppose que le sujet soit blessé suite à un trauma physique, verbal ou social puisque ce phénomène implique l'interaction de différents facteurs psychoaffectifs, relationnels et sociaux avec les caractéristiques de la victime. Les différentes approches de ce concept de résilience sont cohérentes entre elles et complémentaires. I. Van Peteghem-Rouffineau (2006, p.26) rappelle que ce terme a d'abord été utilisé en métallurgie pour caractériser la résistance au choc. M. Manciaux (2001) montre que certains individus résistent mieux que d'autres à ces traumatismes. B. Michallet (2009, p.12) considère que « *la résilience serait par conséquent une aptitude, une capacité que certains posséderaient et d'autres non, que d'autres encore posséderaient plus ou moins »*[71]. Par ailleurs, « *la résilience n'est jamais absolue, acquise une fois pour toutes. Il s'agit d'une capacité qui résulte d'un processus dynamique, évolutif, au cours duquel l'importance d'un*

[69]MANCIAUX, Michel. (2001). « La résilience: Un regard qui fait vivre » in Études, tome 395(10), 321-330. doi:10.3917/etu.954.0321.

[70]CYRULNIKBoris. (2018). « Traumatisme et résilience » in Rhizome, 69-70(3), 28-29. doi:10.3917/rhiz.069.0028.

[71]MICHALLET Bernard. (2009). « Résilience : perspective historique, défisthéoriques et enjeux cliniques » in *Frontières*, *22* (1-2), 10–18. https://doi.org/10.7202/045021ar

traumatisme peut dépasser les ressources du sujet ; est variable selon les circonstances, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de vie »[72]. B. Michallet (2009, p.14) mentionne que « *le traumatisme ou l'épreuve que subit un individu ne concerne pas uniquement cet individu mais aussi son entourage et, tout particulièrement, sa famille ».* Pour l'école de Palo Alto, ce n'est pas tant l'individu qui est malade que son environnement. Pour traiter l'individu de ces traumatismes, il conviendra d'agir sur son environnement pour en modifier les composantes. De ce fait, M. Manciaux (2001, p.327) déclare que « *la résilience résulte de l'interaction entre l'individu lui-même et son entourage, entre les empreintes de sa vie antérieure et le contexte du moment en matière politique, économique, sociale, humaine ».* En somme, la résilience est le fait de s'adapter positivement face à l'adversité. Ce phénomène de résilience peut permettre de comprendre le surpassement de soi chez les individus. Comme l'histoire extraordinaire de Philippe Croizon en témoigne. L'identité collective liée à l'esclavage a poussé le peuple noir à résister. D'ailleurs, J. Adelaïde (1967, p.33) soutient que « *la révolte est une forme ultime de résistance à l'esclavage ».* Ce sont ces résistances qui ont menées tout d'abord aux deux abolitions puis à la départementalisation de l'île de la Guadeloupe et à l'indépendance du Sénégal.

La Guadeloupe et le Sénégal sont des territoires d'outre-mer qui ont subi la colonisation. Dans ce contexte, la traite négrière, l'esclavage et le commerce triangulaire ont fait « fortune ». Les victimes ayant été catégorisées selon la couleur de leur peau. L'abolition de l'esclavage en 1848 a mis un terme à tout ce système cruel et inhumain mais a laissé un héritage. Celui-ci ayant perduré jusqu'au changement de statut politique des deux espaces. La départementalisation pour la Guadeloupe et l'indépendance pour le Sénégal ont donné naissance à de nombreuses désillusions mais a offert une possibilité de migration aux deux populations. L'émigration des natifs a conduit la plupart des guadeloupéens à connaître une expérience. L'espérance de promotion sociale a entraîné une forte propension d'individus à quitter l'île même si au final, l'expérience ne profite pas à tout un chacun. Le but étant de s'en sortir en visant une meilleure situation sociale.

II. LA DEPARTEMENTALISATION DE LA GUADELOUPE ET L'INDÉPENDANCE DU SÉNÉGAL

Dans cette partie, nous avons fait le choix de traiter de la départementalisation de la Guadeloupe et l'indépendance du Sénégal sous l'angle des diverses migrations effectuées par

[72] *Op.cit.*, Manciaux 2001,p.326.

la population. Nous accentuerons notre propos plus exactement sur l'émigration des guadeloupéens et sur l'immigration des sénégalais en France car notre étude tient compte de ces phénomènes. Sous ce rapport, C. R. Ageron (1991, p.160) exprime que « *l'une des conséquences les plus prévisibles de la décolonisation fut le retour en France de la très grande majorité des Français d'outre-mer* »[73]. Ce fut l'une des conséquences humaines de la décolonisation. Nous verrons, dans quel cas, le changement de statut de territoire a engendré des flux migratoires. Débutons notre pensée sur la départementalisation de la Guadeloupe.

A) La départementalisation de la Guadeloupe

Depuis la départementalisation et dans la vie d'une grande majorité des natifs, l'émigration antillaise touche toutes les dimensions de leur vie (économique, sociale et familiale). Elle opère également une forte sélection vis-à-vis de ceux qui arrivent à s'installer de façon durable en métropole. Bien entendu, en raison du chômage, les moins qualifiés repartent rapidement dans leur département d'origine. Suivant F. Fanon (2002, p.40), « *toute décolonisation est une réussite* ». Quant à F. Régent (2012, p.288), « *le mouvement d'émancipation des esclaves est un processus de longue durée dès les premiers affranchissements individuels au début de la colonisation. La suppression effective de la traite négrière et le développement des affranchissements entraînent une diminution du nombre des esclaves* ». Remarquons que la révolution de 1848 a permis une accélération du processus d'émancipation qui était déjà activé. Cependant, le succès des républicains a engendré l'abolition de l'esclavage le 27 avril 1848 et toute trace de servitude a disparu sur le territoire français. Au moyen de l'émancipation, les esclaves sont devenus des citoyens français. D'ailleurs, malgré cette citoyenneté française acquise, encore aujourd'hui, J. Wiltord (2009, p.66) annonce que « *les manifestations sociales en Guyane, en Guadeloupe et à la Réunion ont fait entendre la virulence du malaise complexe dans les sociétés des départements d'Outre-mer. Premières colonies françaises, nées de la première expansion du capitalisme marchand européen, structurées par une colonisation esclavagiste et racialisée, ces sociétés subissent les effets de la mondialisation d'une économie libérale débridée, alors même que les conséquences des relations coloniales à travers lesquelles elles se sont structurées continuent d'être repérables*»[74]. En parlant des diverses réponses des précédents gouvernements qui se sont succédés, J. Wiltord (2009, p.69) précise que celles-ci « *ont maintenu les populations dans une position infantilisante de dépendance et d'assistanat et ont relancé un appel compulsif à la*

[73] AGERON Charles-Robert, *La décolonisation française,* Paris, Éditions Armand Colin, 1991.

[74]WILTORD Jeanne. (2009). « Les DOM : une chance (perdue) de parole ? » in *La revue lacanienne*, 4(2), 66-71. doi:10.3917/lrl.092.0066.

consommation d'objets déversés par le marché libéral ». Effectivement, malgré ses plaintes, la population guadeloupéenne se conforte dans l'assistanat que lui propose la métropole. Elle ne cesse de tendre la main. En même temps, la départementalisation ne devait permettre qu'une assimilation juridique, ce qui est contraire à une indépendance. A cet égard, l'année 1946 fut déterminante mais au succès de la départementalisation succéda ses désillusions.

1) L'année 1946

L'année 1946 fut l'année de la départementalisation pour la Guadeloupe. Selon R. Deville & N. Georges (1996, p. 62) « *après la guerre de 1914-1918, plusieurs circonstances vont accélérer l'évolution vers la départementalisation. Obtenant satisfaction à la vieille revendication de l'impôt du sang, Guadeloupéens et Martiniquais ont participé à la Grande Guerre. Cette participation a entretenu et développé un sentiment patriotique : la France n'était plus une donnée abstraite »*[75]. Au lendemain de la première guerre mondiale, apparue une émotion qui s'inquiétait d'une possible cession des Antilles Françaises aux Etats-Unis, en paiement des dettes de guerre. La départementalisation a semblé être l'une des meilleures garanties contre celle-ci. En se conformant à V. Dimier (2006, p.41), « *l'année 1946 marque une étape importante dans l'évolution de l'empire colonial français. D'un côté, la départementalisation (loi du 19 mars 1946), c'est-à-dire l'intégration politique, juridique et administrative à la métropole des plus anciennes colonies, colonie de peuplement acquises sous l'Ancien régime : La réunion, Guadeloupe, Martinique, Guyane. De l'autre, la création d'une Union française qui regroupait dans un même ensemble juridique inscrit dans la Constitution de la France et ce que l'on nommait alors les territoires d'outre-mer, colonies acquises principalement au cours du XIX ème en Afrique, en Asie ou Océanie, parmi lesquels les actuels TOM, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis-et-Futuna, et les Terres australes et antarctiques françaises* »[76]. Il ajoute que cette départementalisation permettait que le droit applicable en métropole dans les départements le soit également de plein droit dans les DROM et que l'intervention d'Aimé Césaire est très significative de ce que fut et reste la réalité républicaine en matière d'intégration et d'administration des territoires. P. Butel (2007, p.470) atteste que « *les Antillais n'étaient plus des colonisés mais des Français à part entière* ». En se conformant à A. Célestine (2007, p.38), la départementalisation fut « *tantôt célébrée comme un mode de sortie de la décolonisation, tantôt condamnée comme une nouvelle forme de*

[75]DEVILLE Robert & GEORGES Nicolas, *Les départements d'outre-mer : l'autre décolonisation,* Éditions Gallimard, 1996.

[76]DIMIER Véronique. (2005). « De la France coloniale à l'outre-mer » in *Pouvoirs*, 113(2), 37-57. doi:10.3917/pouv.113.0037.

domination coloniale, la départementalisation est à la fois un processus et un aboutissement »[77]. En d'autres termes, c'est un processus puisque l'extension des lois et des droits métropolitains devait permettre d'accéder à une égalité qui ne cessait d'être différée. Cette départementalisation est aussi perçue comme un aboutissement assurant la réalisation d'une volonté d'égalité des droits avec la métropole. Au lieu d'obtenir rapidement cette égalité, les habitants de l'île ont fait face à de nombreuses désillusions.

2) Les désillusions de la départementalisation

La loi donnant lieu à la départementalisation a laissé place à une grande déception notamment sur le plan économique et sur le front de l'emploi. Ainsi, les mieux armés intellectuellement parviennent à trouver un emploi dans un pays devenu de plus en plus sélectif. Au regard de G.G. Marion (2005, p.36), « *au lendemain de la guerre, le député martiniquais Aimé Césaire obtient la redéfinition des quatre vieilles colonies : en 1946, Martinique, Guadeloupe, Guyane et La Réunion, compte tenu de leurs spécificités, sont assimilées aux départements métropolitains, ce qui met fin au statut colonial et supprime désormais toutes différences politiques et administratives* ». Au regard de J. Wiltord (2009, p.69), « *en accédant à la demande des populations que les colonies deviennent départements, la République a aussi donné consistance à l'institutionnalisation d'un déni du passé colonial. L'enseignement, que l'école laïque républicaine offrira à tous les enfants sans distinction de couleur de peau, ne fera pas de place à l'histoire de ces sociétés et ne situera aucun humain originaire d'Afrique en position d'idéal* ». Par exemple, les textes d'Aimé Césaire ne sont pas étudiés. D'ailleurs, J. P. Giordani (1997, p.139) affirme que « *l'un des faits majeurs qui apparaissent toutefois, c'est la hantise de l'histoire, cette obsession d'un passé inconnu, occulté ou travesti, comme une des permanences de la réalité locale* ». Pour lui, il s'agit d'un déni et selon J. Wiltord (2009, p.69), « *le déni a aussi opéré au niveau même de l'accession au statut de département qui a maintenu la structure coloniale de dépendance économique à l'ancienne Métropole* ». De plus, il pense que ce déni ne sollicite pas la construction d'une mémoire parce qu'il met de côté l'importance d'un événement ou d'un fait en deux courants contradictoires qui coexistent de façon indépendante l'un de l'autre. La part non reconnue va apparaître comme un automatisme et va venir hanter les conduites.

Comme le pense C. Seveno (2013, p.61), « *la loi d'assimilation de 1946, qui mit en œuvre l'intégration des territoires antillais dans le régime de droit commun français, ne peut, par son nom même prétendre être un moment de rupture* ». Cela sous-entend que cette assimilation ne

[77]CÉLESTINE Audrey. (2007). « La lutte des Antillais pour l'égalité » in *Plein droit*, 74(3), 36-40. doi:10.3917/pld.074.0036.

prédit pas véritablement l'arrêt de la situation coloniale. Selon R. Boutin (2009, p.183), *« avec l'émancipation, la violence maîtres-esclaves cède le pas à la violence entre hommes égaux en droit et ce, dans un contexte où les antagonismes sociaux et la misère persistent »*. Pour J. Dumont (2010, p.80), « *après la conquête de la liberté marquée par l'abolition de l'esclavage, débute la quête de l'égalité qui va durer bien après ce qui devrait être son aboutissement, la transformation statutaire de colonie en département votée le 19 mars 1946. La période qui suit cette loi d'assimilation est particulièrement riche en manifestations, protestations,grèves »*. En fait, la départementalisation tant espérée laisse place à des désenchantements car en reprenant J. Dumont (2010, p.82), « *dans un nouveau département où les structures de production coloniale se prolongent, avec la quasi-monoculture de la canne sur des terres restant aux mains d'un petit groupe de possédants, où classes et couleurs continuent de se superposer, une distance s'établit sur les questions fondamentales d'égalité »*. La population guadeloupéenne ressent donc une inégalité se situant principalement autour des conditions de vie qui sont à améliorer. Il semblerait que le changement attendu ne se concrétise pas encore dans les faits puisque ce nouveau statut n'engendre pas les solutions espérées. Pourtant, pour la France métropolitaine, avec le statut de département, la problématique des anciennes colonies est réglée. L'ensemble des problèmes sociaux est reporté à un traitement ultérieur. Les habitants doivent donc s'armer de patience et certains se voient contraints de quitter le département. C'est le début de l'émigration de la population antillaise.

3) L'émigration antillaise soutenue par une politique française

La départementalisation a permis à la population antillaise de se mouvoir vers l'extérieur. Grâce à l'obtention du statut de citoyen français, ils ont pu se rendre en métropole dans le but d'améliorer leurs conditions de vie. Pour F. Doumenge & Y. Monnier (1989, p.38), « *en l'absence de créations massives d'emplois pour nourrir des familles de plus en plus nombreuses, l'émigration apparaît comme la seule réponse à cette situation nouvelle »*. F. Fanon (1952, p.146) déclare que « *le jeune Antillais est un Français appelé à tout instant à vivre avec des compatriotes blancs. On l'oublie un peu trop souvent »*[78]. Par ailleurs, F. Fanon (1952, p.17) pense que, « *le noir qui connaît la métropole est un demi-dieu. Beaucoup d'Antillais, après un séjour plus ou moins long dans la métropole, reviennent se faire consacrer »*. En outre, F. Fanon (1952, p.21) affirme que «*le Noir qui entre en France change parce que pour lui la métropole représente le tabernacle ; il change non seulement parce que c'est de là que lui sont venus Montesquieu, Rousseau et Voltaire, mais parce que c'est de là*

[78]*Op.cit.*, Fanon 1952, p.146.

que lui viennent les médecins, les chefs de service, les innombrables petits potentats. Il y a une sorte d'envoûtement à distance, et celui qui part dans une semaine à destination de la métropole crée autour de lui un cercle magique où les mots Paris, Marseille, la Sorbonne, Pigalle représentent les clés de voûte ». M. Giraud & al (2009, p.175) précisent que « *l'histoire de la Guadeloupe et de la Martinique est constituée par et autour des migrations* »[79]. Depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours, des mouvements migratoires regroupant immigration et émigration ont permis de modeler la démographie de ces territoires et d'y former les sociétés originales et pluriethniques qui existent. En raison de cette départementalisation, de nombreux Antillais partent s'installer en France métropolitaine. Cette émigration antillaise a été voulue par l'Etat français pour répondre au souci du développement économique et social en lien avec une forte croissance. Le but étant de répondre à la demande en personnel peu qualifié se manifestant à l'époque dans certains secteurs de la fonction publique à laquelle, bien entendu, les Guadeloupéens, les Guyanais, les Martiniquais et autres Réunionnais avaient, avec leur statut de citoyens français, le bon profil pour y convenir. Pour M. Giraud & al (2009, p.187), « *il est évident qu'un des traits majeurs de cette situation, qui découle directement du statut de citoyens français des Antillais (soient-ils ou non installés en métropole), à savoir l'insertion professionnelle majoritaire de ces derniers dans le secteur d'activité public ou parapublic, leur a longtemps donné un avantage relatif sur les immigrants étrangers venus des anciennes colonies de la France* ». En se référant à C.V. Marie (2014, p.40), « *l'émigration des natifs des Dom vers la métropole s'accélère fortement au début des années 1960 sous l'impulsion de l'Etat qui institutionnalise le mouvement, avec un double objectif : préserver la paix sociale dans ces départements et satisfaire les besoins en main-d'œuvre de certains secteurs de l'économie métropolitaine* »[80]. Il énonce le fait que les jeunes adultes des milieux populaires étaient prioritaires. Ils avaient l'espoir de trouver en France métropolitaine un emploi dans le but d'atteindre une promotion sociale leur apparaissant impossibles à avoir dans leur département de naissance. Le service militaire a aussi servi d'instrument pour faire déplacer les populations. Toutefois, C.V. Marie (2014, p.42) admet que « *même s'ils sont au chômage dans leur département, ils prennent moins le risque du départ, demeurant à la charge de leurs parents. Et si la décision est prise, ils partent à l'essai et ne prolongent pas leur séjour en cas d'insuccès, préférant le chômage outre-mer à la galère en métropole. Ces comportements*

[79]GIRAUD Michel, DUBOST Isabelle, CALMONT André, DANIEL Justin, DESTOUCHES Didier et MILIA-MARIE-LUCE Monique. (2009). « La Guadeloupe et la Martinique dans l'histoire française des migrations en régions de 1848 à nos jours » in Hommes & migrations [En ligne], 1278 | 2009, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/hommesmigrations/252 ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.252

[80] CLAUDE-VALENTIN Marie. (2014). « Des « Nés » aux « Originaires » Dom en métropole : les effets de cinquante ans d'une politique publique ininterrompue d'émigration » in *Informations sociales*, 186(6), 40-48. doi:10.3917/inso.186.0040.

expliquent, en partie, l'importance du chômage des jeunes dans les Dom, où beaucoup retardent leur entrée dans la vie active ». Néanmoins, en reprenant les propos de J. Dumont (2010, p.90), « *dans la logique républicaine où règne le diplôme, les jeunes Antillais ne sont pas préparés à lutter à armes égales pour occuper les emplois ouverts par la départementalisation. Plusieurs, précédemment en poste, sont remplacés par des fonctionnaires métropolitains. La concurrence est disproportionnée en termes de qualifications et de formations »*.

De plus, J. Dumont précise que la demande du marché de l'emploi en France métropolitaine n'est plus similaire à celle de l'époque des « Trente Glorieuses » car comparativement à leurs aînés, les jeunes natifs des Dom installés dans l'Hexagone ont atteint un niveau de diplôme équivalent à celui des jeunes métropolitains du même âge. Après avoir discuté du but de l'émigration, nous parlerons du début des premières vagues migratoires.

3.1. Le début des vagues migratoires

En quittant leurs terres, les migrants espèrent une vie meilleure. Partir rimerait avec réussir[81]. Les migrations des départements et régions d'outre-mer (DROM) étaient organisées par le Bureau pour le développement des migrations des départements d'outre-mer (BUMIDOM)[82]. Plus précisément, c'était une agence d'Etat responsable de l'organisation du départ vers la métropole de travailleurs antillais et réunionnais. Le BUMIDOM a organisé le départ d'un nombre croissant de migrants spontanés. Il s'agissait d'une migration organisée par l'Etat afin de pallier le surpeuplement des îles. Cette migration organisée a permis par la suite des centaines de départs spontanés. Selon S. Abdouni & E. Fabre (2012, p.3), *« au cours de la décennie 1980, l'émigration de masse ralentit, freinée par la dégradation du marché du travail liée aux deux crises pétrolières. Les objectifs des politiques migratoires connaissent alors un tournant. En 1982, l'Agence nationale pour l'insertion et la protection des travailleurs d'outre-mer (ANT) remplace le Bumidom. Il ne s'agit plus de faire venir des travailleurs en masse. Ses missions se recentrent sur les ressortissants d'outre-mer déjà installés en France métropolitaine. L'objectif est d'améliorer leur intégration sociale et de les encourager à retourner dans leur département d'origine »*[83]. C'est ainsi, qu'en raison d'une revendication identitaire, M. Giraud (2005) poursuit en spécifiant qu'en voulant acquérir la citoyenneté française, les peuples issus des anciennes colonies désiraient œuvrer à la suppression de l'injustice coloniale en se dotant de moyens en vue de bénéficier des droits que la citoyenneté

[81]CONDON Stéphanie. (2008). « Travail et genre dans l'histoire des migrations antillaises » in *Travail, genre et sociétés*, nº 20(2), 67-86. doi:10.3917/tgs.020.0067.

[82]Il a été créé par l'ancien Premier Ministre Michel Debré.

[83]https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281122

française est censée garantir. Les individus de ces îles voulaient être traités au même pied d'égalité que les autres français. Ils souhaitent être considérés comme égaux et non rendus semblables. Il s'agissait vraiment d'une égalité citoyenne au sein de l'ensemble français. F. Temporal, C-V.Marie & S. Bernard (2011, p. 555) soulignent également que *« les DROM sont le théâtre de mouvements migratoires très intenses où se croisent départs et retours de natifs des DROM, arrivées de populations nouvelles françaises et étrangères »*[84]. D'après S. Abdouni & E. Fabre (2012, p.1), *« en 2008, 364 800 personnes nées dans un département d'outre-mer (Guadeloupe, Martinique, Guyane et La Réunion) vivent en France métropolitaine. Elles sont deux fois plus nombreuses qu'en 1975 ».* Ils annoncent que *« les Domiens de métropole sont plus diplômés que les résidents des DOM. La situation économique en métropole étant plus favorable que dans les DOM, les Domiens accèdent plus facilement à un emploi en métropole »*[85]. Soulignons par ailleurs que *« les natifs des DOM qui vivent en métropole étant plus nombreux aux classes d'âges les plus actives (30-40 ans), leur taux d'emploi est plus élevé : 70,2% contre 63,8% pour les métropolitains »*[86]. Selon le bilan démographique de l'Insee (2019, p.1), *« depuis 2000, les départs sont plus nombreux que les arrivées en raison d'un chômage élevé et de l'absence de certaines filières universitaires. Ceux qui partent sont principalement des jeunes »*[87]. Ces migrations sont essentiellement celles de personnes étant encore en âge de travailler. De nos jours, les sujets profitent le plus souvent de cette migration pour étudier afin d'obtenir un diplôme.

3.2. Le diplôme, principale raison d'émigration actuelle

Le diplôme est un critère important dans la migration car le but final est d'acquérir une bonne insertion professionnelle en France métropolitaine. Le diplôme demeure partout une des meilleures protections contre le chômage. F.Temporal, C-V.Marie, S.Bernard (2011, p.568) ajoutent « *qu'en métropole, la qualification des natifs des DROM ne se distingue pas de la moyenne nationale. Leur répartition par niveau de diplôme est comparable à celle de la moyenne métropolitaine et donc nettement supérieure à celle de leurs pairs résidant dans leur département* ». Toutefois, en résumant l'étude de ces auteurs, ils affirment que plus le diplôme est élevé, moins il y a de différence entre les DROM et la métropole. Même si les études ne sont pas toujours le premier motif de départ des natifs, les opportunités d'emploi en métropole sont la raison principale des départs pour une installation durable. Suite à l'enquête de ces auteurs, des informations sur les parcours migratoires révèlent trois groupes parmi les natifs des

[84] https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/21727/popf1134_temporal_marie_bernard.fr.pdf
[85] *Op.cit.*,Insee2012,p.2.
[86] *Op.cit.*,Insee2012,p.2.
[87] https://www.insee.fr/fr/statistiques/3695574

DROM. Dans un premier temps, il s'agit de ceux qui n'ont jamais quitté leur département de naissance. Dans un second temps, il est question de ceux ayant effectué des séjours extérieurs de courte durée et dans un troisième temps, nous retrouvons ceux qui sont revenus s'installer dans les DROM suite à une migration de six mois ou plus. Dans tous les cas, ceux qui inscrivent leurs perspectives d'avenir et leurs trajectoires de vie sur un double espace économique que représentent leur département et la métropole le font en référence à leur capital social et en rapport avec les diverses opportunités du moment. L'importance de l'origine sociale et familiale joue également un rôle clé dans la décision de partir. Le fait d'avoir au moins un parent salarié ou tout simplement le fait de bénéficier de l'expérience migratoire d'autrui multiplient les chances d'être soi-même migrant. En dépit de ce qui vient d'être dit précédemment, nous estimons que les migrations des natifs que ce soit pour les départs ou pour les retours s'effectuent essentiellement entre leur département de naissance et le territoire métropolitain car la Métropole demeure leur lieu privilégié de destination à 87%. Suivant S. Abdouni & E. Fabre (2012, p.3), *« entre 1999 et 2008, la population domienne en métropole a augmenté de 13% (contre seulement 2% entre 1990 et 1999). En 2002, le passeport mobilité vers la métropole pour les études, la formation et l'insertion professionnelle pour les jeunes résidants des DOM est créé. En 2003, la continuité territoriale est élargie aux DOM, elle est destinée à faciliter les déplacements des résidents des DOM vers la métropole. La loi du 27 mai 2009 pour le développement économique des outre-mer (LODEOM) institutionnalise et organise ces différents types d'aides. La mise en œuvre de ces aides est assurée par les collectivités territoriales des DOM et l'agence de l'outre-mer pour la mobilité (LADOM) »*. L'émigration des natifs finit par entraîner le phénomène de la fuite des cerveaux. Suite à cette émigration, certains reviennent dans le département de naissance après une très longue absence. Une partie demeure en métropole et font de ce territoire, leur principal lieu de résidence.Passons maintenant à l'indépendance du Sénégal.

B) L'indépendance du Sénégal

La concurrence entre puissances européennes a engendré la montée en puissance de l'esclavage qui fut la cheville ouvrière de l'économie de la plupart de ces pays. Le Sénégal détenait une situation géographique avantageuse pour assurer le trafic des esclaves. Cette position bénéfique était renforcée par l'île de Gorée qui fut une zone de contrôle ainsi qu'un comptoir placée le long de la côte ouest. Le rappel de l'horreur de l'esclavage et de la traite précédemment décrit est évident aujourd'hui. De la chasse aux futurs esclaves jusqu'à l'embarquement sur les bateaux négriers, dans l'histoire de l'humanité, l'esclavage a engendré de grandes pertes en ce qui concerne les vies humaines. Nous évoquerons l'année 1960, crucial

pour le Sénégal puis nous aborderons la question du développement de la migration estudiantine depuis l'indépendance de 1960.

1) L'année 1960

L'année 1960 représente l'année où le Sénégal devint un pays indépendant. En réalité, le Sénégal acquiert son indépendance le 20 août 1960 après avoir exprimé le souhait de se séparer de la Fédération du Mali. D'après K. Heitz (2008, p.42), « *entre 1946 et 1963, l'Empire colonial français devient successivement l'Union française (1946), la loi-cadre introduisant la semi-autonomie (1956), la Communauté française (1958) et, enfin, l'indépendance (1960)* »[88]. Pourtant, selon l'auteure, l'indépendance nationale n'était pas au centre des aspirations. Celles-ci étaient plutôt portées sur d'autres revendications comme le fait d'avoir de meilleures conditions de vie. Pour K. Heitz (2008, p.43), « *la lutte pour la dignité, d'un côté, et le souci de relever le défi de la reconnaissance culturelle, de l'autre, sont les priorités, conscients que sont les intellectuels et artistes africains que le combat dans les autres domaines tels que le développement ou le standard de vie est perdu d'avance* ». Au niveau du combat culturel, l'objectif des intellectuels est de rechercher l'égalité avec les autres pays développés et de promouvoir une compétitivité culturelle. Ils souhaitent apporter une contribution au monde moderne dans le but d'enrichir la culture universelle. D'autre part, « *après 1956, les syndicats se battent alors pour la suppression des discriminations raciales et luttent pour une égalité politique et sociale avec la métropole* »[89]. Pour J. C. Gautron (1964, p.845), « *depuis l'indépendance du Sénégal, la coopération française au Sénégal a évolué, dans un sens restrictif, dans le domaine de l'assistance technique en personnel; elle s'est maintenue à un niveau relativement constant dans le domaine de l'assistance culturelle et de l'aide au développement* »[90]. De plus, à une certaine époque, selon J. C. Gautron (1964, p.839), « *la présence de 40 000 français au Sénégal et constante des structures administratives et sociales du Sénégal confèrent à l'assistance française parfois une permanence, parfois une mobilité* ». D'ailleurs, « *l'on sait aussi que l'on parle de décolonisation sans décolonisation, de la Françafrique, de néo-colonialisme* »[91]. Il convient de se demander si au-delà des dates de décolonisation officielle, des influences et des emprises ont survécu au repli de l'empire. La France demeure très présente dans le pays. Elle occupe une place importante dans la migration

[88]HEITZ Kathrin. (2008). « Décolonisation et construction nationale au Sénégal » in *Relations internationales*, 133(1), 41-52. doi:10.3917/ri.133.0041.

[89]*Ibid.*, p.43.

[90]GAUTRON Jean-Claude. « L'évolution des rapports franco-sénégalais » in *Annuaire français de droit international*, volume 10, 1964. pp. 837-850.

[91]*Op.cit.*, Bonin 2018, p.17.

pour études des Sénégalais.

2) La France et la migration estudiantine sénégalaise

Depuis l'indépendance, la France est considérée comme un eldorado pour la plupart des sénégalais. C'est un privilège pour les étudiants sénégalais que de pouvoir venir étudier en France. Dans un premier temps, nous verrons pourquoi, la France est une destination de choix et dans un second temps, nous parlerons de la migration estudiantine des sénégalais en France.

2.1. La France : une destination de choix

Assurément, depuis longtemps, la France métropolitaine a vu l'afflux de bon nombre de personnes d'origines étrangères dans son territoire. Pour M. Timera & J. Garnier (2010, p.25), « *jusqu'au début des années soixante-dix, il est en effet important de préciser que les migrants subsahariens arrivent en France dans le cadre d'un projet de migration temporaire de travail »*[92]. Elles indiquent qu'il était essentiellement question d'une migration masculine se caractérisant par la présence en nombre des populations originaires de la vallée du fleuve Sénégal. Ils ont occupé des emplois peu qualifiés dans divers secteurs (automobiles, voirie). De nos jours, on constate que bon nombre d'étudiants font des études très poussées en France et ailleurs. Les étudiants arrivent essentiellement dans le but d'acquérir des connaissances qui seront mises à profit pour certains, dans le pays d'origine. M. Timera & J. Garnier (2010, p.34) expliquent que « *dans une large mesure, ce sont les traitements politiques qui dessinent les parcours, les pérégrinations et les destins de l'émigration et de l'immigration africaine vers la France et vers l'Europe* ». Il est important de souligner que les migrations sont présentes dans l'histoire nationale française. Cela a conduit à un mélange de population générant par la suite une hétérogénéité ethnique, culturelle et linguistique. Cela coïncide avec la pensée de M.Fall (2010, p.225) où elle précise que « *de l'indépendance du Sénégal à aujourd'hui, la France reste une destination toujours prisée. A partir de 1999, les effectifs des étudiants sénégalais qui partent poursuivre leurs études en France sont en pleine augmentation. Cette croissance s'explique par la volonté de la France d'assouplir l'entrée et le séjour des étudiants étrangers sur son territoire national »*[93]. De plus, M. Y. Baldé (2014, p.54) ajoute que « *la France est la*

[92]TIMERA Mahamet &GARNIER Julie, « Les Africains en France » in Hommes & migrations [En ligne], 1286-1287 | 2010, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1719DOI:10.4000/hommesmigrations.1719

[93]FALL Magatte. (2010). « Migration des étudiants sénégalais: Impact sur le développement de leur pays d'origine » in *Hommes & Migrations*, 1286-1287(4), 222-233. https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2010-4-page-222.htm.

première destination, du fait des liens historiques entre les deux pays »[94]. H. Dia (2015, p.119) affirme également que « *le diplôme français et les premiers pas professionnels dans ce pays constituent des garanties d'employabilité locale »*[95]. Ceci est d'une grande importance pour ceux qui ont le projet de rentrer après la formation. De nos jours, une des principales caractéristiques de la migration sénégalaise en France est la migration pour études. Découvrons, dans quel cadre, elle se met en place.

2.2. La migration estudiantine, principale raison d'immigration actuelle

Elle a permis et elle permet encore aujourd'hui à de nombreux sénégalais de s'installer en France. D'après H. Dia (2015, p.116), « *la migration pour études au départ du Sénégal sont anciennes : les institutions universitaires sur place sont peu nombreuses et elles ne couvrent pas toute la palette des formations proposées dans l'établissement supérieur de manière générale* ». D'ailleurs A. Vincent (2014, p.2) annonce que « *la France est la première destination pour les étudiants sénégalais. La France est préférée aux pays anglo-saxons pour des raisons historiques, la gratuité de son enseignement et sa langue »*[96]. Dans le même esprit, M. Y. Baldé (2014, p.53) évoque le fait que « *pour les étudiants en année de recherche, la mobilité est surtout liée à la recherche d'un meilleur environnement de travail* ». En dépit de tout cela, nous ne pouvons pas nous empêcher de prétendre à la mauvaise qualité de l'enseignement supérieur du pays de départ, à la défaillance de l'offre de formation dans une discipline ou à un niveau donné, aux conseils des parents, des amis qui invitent certainement à quitter le pays. Le caractère francophone des pays comme la France facilite la dynamique migratoire de ces étudiants. La langue ne constituant pas une barrière. Ainsi, l'adaptation des étudiants sénégalais s'en retrouve facilitée. Cependant, H. Dia (2015, p.118) estime qu'« *au terme de leurs études à l'étranger, nombreux sont les étudiants sénégalais qui rentrent au pays. Il est néanmoins admis que ce retour n'est désormais ni automatique ni immédiat. Ces étudiants sont soucieux, notamment pour ceux qui sont formés dans les pays européens d'acquérir un minimum d'expérience professionnelle dans le pays où ils ont obtenu leurs diplômes* ». En ce sens, M. Fall (2010, pp.232-233) pense que « *les effets positifs de la migration sur le progrès économique, social et culturel ont fini par faire comprendre que la circulation des compétences et de la main-d'œuvre pouvait être un catalyseur du développement et que la création et le transfert de connaissance, la constitution d'une main-d'œuvre instruite et qualifiée et le*

[94]BALDÉ Mamadou Yéro. (2014). « La mobilité des étudiants sénégalais : recherche d'un eldorado scientifique ou "rejet" de l'institution de départ ? » in *Hommes & Migrations*, 1307(3), 49-65. https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2014-3-page-49.htm.

[95]DIA Hamidou. (2015). « Le retour au pays des diplômés sénégalais : entre « développement » et entreprenariat privé » in *Journal of international Mobility*, 3(1), 115-128. doi:10.3917/jim.001.0115.

[96]VINCENT Anaïs. (2014). « L'Absence » in Hommes & migrations [En ligne], 1305 | 2014, mis en ligne le 16 juillet 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2773.

développement des relations commerciales sont dans certaines mesures partagés par les pays situés aux deux extrémités de la chaîne migratoire, par le biais des étudiants qui retournent dans le pays d'origine ». Nous voyons apparaître une notion de perte ou de gain. Pour conclure, il faut toutefois signaler, selon M. Y. Baldé (2014, p.55), « *s'il est admis que l'enseignement supérieur est à la base de tout développement économique et social, il convient de rappeler que son épanouissement est lié au degré de motivation des étudiants et à leur maintien dans le système* ». Nous venons de présenter les raisons de la migration estudiantine dans les deux territoires (Guadeloupe et Sénégal) et nous devons retenir qu'il s'agit davantage de migrations économiques. Les universités françaises et occidentales sont mieux équipées en technologie et sont en concurrence avec le monde.

Nous avons exploré les conséquences de la départementalisation de la Guadeloupe et de l'indépendance du Sénégal. La départementalisation de la Guadeloupe a eu lieu le 19 mars 1946 tandis que le Sénégal a obtenu son indépendance le 20 août 1960 soit quatorze ans après. Les deux populations avaient de grandes espérances en matière d'amélioration des conditions de vie. Jusqu'à présent, nous ne pouvons pas affirmer que ces populations ont eu gain de cause. La présence de la France est encore très dominante dans les deux territoires qui tentent tant bien que mal de proclamer une identité culturelle à part entière. Malgré les multiples déceptions, les deux espaces ont su profiter de leur changement de statut. A travers l'émigration qu'à permis la départementalisation, les guadeloupéens ont pu venir en masse en métropole dans le but d'accéder à une meilleure condition sociale en intégrant des postes de la fonction publique. Des assouplissements au niveau des lois d'entrée sur le territoire français a facilité l'immigration sénégalaise. La France demeure à ce jour, une destination prisée pour la poursuite d'études des habitants de la Guadeloupe et du Sénégal. Cette terre d'accueil est devenue un idéal pour bon nombre de jeunes bacheliers provenant des deux anciennes colonies françaises.

CONCLUSION

Tout au long de ce chapitre, nous avons mis en évidence, par la présentation de l'île de la Guadeloupe et du Sénégal, les nombreuses similitudes repérables au sein de ces deux territoires. Nous avons montré l'existence d'un lien entre les deux espaces. Ce lien étant celui d'un passé historique esclavagiste. Effectivement, encore à ce jour, les populations guadeloupéennes et sénégalaises se remémorent l'histoire de la traite négrière et de l'esclavage survenus entre le XV et le XVIII^{ème} siècle. Rappelons que sans la déportation des esclaves d'Afrique, la société guadeloupéenne actuelle n'existerait pas puisque, autrefois, les indigènes (les premiers habitants de l'île avant sa découverte) ont été décimés en raison de la présence des explorateurs. Pour répondre au développement des plantations des îles d'Amérique et pour assurer la continuité du commerce triangulaire, les colons avaient besoin de main-d'œuvre. Celle-ci fut assurée par des esclaves noirs. Elle fut exploitée au maximum de manière bestiale. Cette cruauté s'exprimant surtout par des châtiments corporels et une humiliation constante. Fort heureusement, cette exploitation féroce pris fin en 1848 de façon définitive. En faisant référence à la mémoire de l'esclavage relatée à travers la littérature, nous nous posions la question suivante : en quoi le passé historique de l'esclavage a-t-il une répercussion sur la mentalité des guadeloupéens et des sénégalais ? Ce qui revient à faire surgir des traumatismes qui se révèlent dans les représentations de ces individus. En nous référant à cela, nous pouvons dire qu'il existe bien des répercussions sur la mentalité des sujets. Par exemple, dans l'éducation même, les parents reproduisent la méchanceté et l'humiliation envers leurs enfants. Celles-ci, se traduisant dans les mots par des injures, des coups qui amènent souvent à une rébellion dans les rapports hiérarchiques plus tardivement dans l'âge adulte. De plus, la départementalisation de la Guadeloupe en 1946 et l'indépendance du Sénégal en 1960 n'ont pas répondu aux attentes des guadeloupéens et des sénégalais. Elles n'ont que partiellement apaisé les tensions. A travers elles, les populations guadeloupéennes et sénégalaises recherchaient une égalité de droits et une amélioration de la qualité de vie. C'est ce que les populations guadeloupéennes et sénégalaises espéraient en migrant vers l'hexagone. Antérieurement, les anciennes générations partaient pour occuper des postes moins qualifiés alors qu'actuellement, ceux qui s'installent sont les plus diplômés donc généralement les diplômés de l'enseignement supérieur. La sélection s'opère différemment pour la nouvelle génération. Toutefois, le fait de ne pas retourner dans son territoire de naissance n'aide pas à la progression du développement économique de celui-ci. Il y a une fuite des élites. C'est ainsi que l'histoire de la Guadeloupe et du Sénégal tourne autour des migrations. Depuis la période coloniale, les vagues migratoires comprenant l'émigration et l'immigration ont permis aussi d'orienter la démographie de ces espaces géographiques. Au lieu de cela, nous constatons une forte présence de la France au Sénégal

pourtant décolonisé et indépendant. Cette présence est ressentie surtout dans les administrations. En revanche pour la Guadeloupe, nous ne pouvons occulter la présence de la métropole dans un contexte de départementalisation. Nous sommes même amenés à y voir une décolonisation sans véritable décolonisation mais plutôt une autre forme de domination cachée sous une forme de coopération. Au reste, nous pourrions soutenir que les liens coloniaux ont subsisté et que particulièrement pour la Guadeloupe, l'on continue, alors qu'il s'agit d'un département français, à considérer qu'il s'agit d'une colonie. A cet égard, nous voudrions mentionner une question de langage. La Guadeloupe est un département français au même titre que le Cantal, la Creuse ou le Rhône. Imaginons le cas d'un habitant du Cantal, de l'Aveyron ou du Rhône, obligé de changer de région pour aller travailler ou faire des études, l'on emploierait dans ce cas l'expression de mobilité géographique. On ne considérerait pas qu'il y a une émigration de ces habitants. La Guadeloupe étant un département français, pourquoi ne parle-t-on pas de mobilité géographique, pourquoi continuons-nous à parler d'émigration ? Par ailleurs, concernant les sénégalais souhaitant se rendre en France, ils doivent obtenir un visa soit touristique leur permettant de rester trois mois maximum en France avant de retourner dans leur pays, soit un visa de travail ne leur permettant pas de reprendre des études ou au contraire, un visa étudiant les autorisant à ne travailler qu'une vingtaine d'heures par semaine. La situation des sénégalais, à cet égard n'est pas identique à celle des guadeloupéens puisque les sénégalais doivent déterminer, par avance, les raisons de leur voyage en Métropole.Après ces perspectives en partie historiques, nous allons nous pencher sur le système éducatif en Guadeloupe et au Sénégal, ainsi que sur la mobilité étudiante.

CHAPITRE II :

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET LA MOBILITE ETUDIANTE EN GUADELOUPE ET AU SÉNÉGAL

INTRODUCTION

Avant de présenter le contexte universitaire de la Guadeloupe et du Sénégal, nous avons fait le choix de présenter tout d'abord et de façon brève, le système éducatif français. Celui-ci est divisé en trois degrés : le primaire, le secondaire et le supérieur. De plus, la Guadeloupe est aujourd'hui, un département et une région d'outre-mer. Elle forme une seule et même académie (académie de la Guadeloupe) et celle-ci inclut toutes les dépendances de l'île. L'île fonctionne comme l'hexagone et le système d'enseignement n'y échappe donc pas. Aborder la naissance du système éducatif français permet de mettre en exergue la structure qui est présente en Guadeloupe et au Sénégal. Effectivement, cette structure en trois dimensions est celle dont bénéficient les deux territoires. Concernant l'enseignement supérieur français, la situation est complexe puisque le supérieur regroupe de nombreuses institutions différentes. Il y a les filières universitaires et non universitaires. Par ailleurs, tous les types de baccalauréats ne donnent pas accès à l'entrée dans toutes les filières du supérieur. Ce qui rend compte d'une stratification sociale. L'accès au supérieur est rendu encore plus difficile en raison des diverses inégalités dans l'enseignement supérieur. Il n'est pas uniquement question de prendre en compte les filières qui sont nettement différenciés mais aussi le rendement des diplômes sur le marché du travail. L'inégale répartition est aussi valable pour la présence des étudiants sur l'ensemble du territoire. Cet état de fait influence donc les choix d'orientation et les comportements scolaires des apprenants. La valeur sociale des titres de l'enseignement supérieur n'est pas sans conséquence sur le choix du projet d'études. Tout dépend donc des filières et des objectifs visés par les nouveaux titulaires du baccalauréat. De plus, il y a une majorité des étudiants étrangers pour qui l'université est un premier choix. Aujourd'hui, l'éducation étant perçue comme un marché, la mondialisation accentue les offres de formation à l'étranger. Dans le cadre de ce travail, nous nous focaliserons principalement sur l'enseignement supérieur public bien qu'il existe aussi en France, un enseignement supérieur privé. La raison pour laquelle, nous insisterons davantage sur cette orientation est dû au fait que les participants à l'étude sont issus d'un milieu familial économiquement modeste voire faible et s'orientent donc plus facilement vers ce type d'établissement. L'orientation est souvent en partie responsable de l'échec ultérieur à l'université. Pour mieux comprendre le système universitaire français, nous tenterons de dégager les enjeux de l'enseignement supérieur. Nous évoquerons le cas des étudiants français et étrangers qui ont recours à la mobilité nationale et internationale aujourd'hui. Cette mobilité répond aux offres de formation devenues si nombreuses. Nous tenterons de répondre à la question qui en découle concernant l'abandon des études supérieures : « Quel rôle peut jouer la mobilité étudiante » ? Pour répondre à cette question, nous verrons dans quel contexte, les étudiants français utilisent la mobilité mais également pourquoi le continent européen et surtout

la France ont une telle attractivité pour les étudiants étrangers en provenance de tous les continents.

I. HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉDUCATION EN FRANCE

La France a un pouvoir d'attraction sur l'étranger considérable. Notre pays est en effet l'un des plus visités au monde. A une époque, l'on mentionnait « l'American way of life », aujourd'hui pour beaucoup d'étrangers, il y a la « French way of life ». Un pays dans lequel se cumule liberté et offre de choix. Une petite anecdote récurrente : beaucoup d'étrangers mettent en avant la gastronomie française et l'avalanche de choix dans les boulangeries-pâtisseries. Il y a la question générale de l'attrait de la France pour les étrangers. Il n'est donc pas surprenant qu'il puisse y avoir un attrait de l'enseignement et de l'éducation en France pour nombre d'étrangers. Il est ainsi nécessaire de comprendre dans quelles conditions est né le système éducatif français pour apprécier l'attirance des sénégalais dans le choix du pays pour leurs études supérieures. Dans cette première partie, l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France va nous permettre de comprendre dans quelles conditions sont nées le système éducatif français ainsi que le système éducatif sénégalais.

A) La naissance du système éducatif français

Pour comprendre le système éducatif français, nous nous devons de présenter les trois degrés de celui-ci. L'île de la Guadeloupe est à la fois un département et une région d'outre-mer, elle bénéficie du même système éducatif comme tout autre département français. Dans un premier temps, nous analyserons l'école primaire républicaine. Ensuite, nous analyserons la situation de l'école en Guadeloupe avant et après l'abolition de l'esclavage de 1848. Enfin, nous aborderons le domaine de l'enseignement secondaire.

1) L'école primaire républicaine

La consécration de la République comme forme de gouvernement est acquise depuis 1870 notamment grâce à Gambetta. Pour affirmer l'idée républicaine, notre pays s'est doté de symboles et d'allégories comme le buste de Marianne. Marianne symbolisant la République mais également, les mairies. Le Maire étant le premier personnage d'une commune incarnant la République. Il est une institution, l'école dénommée par Jules Ferry, l'école républicaine qui se doit de transmettre les valeurs de la République. Ainsi, l'école républicaine est une

appellation de Jules Ferry. Elle inclut une démocratisation. Pour A. Prost (1997, p.47), le terme *« démocratisation n'appartient pas au vocabulaire des fondateurs de l'école républicaine. C'est que leur objectif n'était nullement de remédier à l'inégalité sociale ; pour eux, la diffusion de l'instruction n'avait pas pour but la promotion des individus »*[97]. Toutefois, bon nombre de personnes pensent encore aujourd'hui que l'école sert à réduire les inégalités sociales.A. Prost (1997, p.48) ajoute que « *l'école, pour eux, est vraiment libératrice, mais en un sens qui n'a rien à voir avec les injustices sociales. Elle instaure une nouvelle humanité. Sa mission est de former les individus capables de penser par eux-mêmes et de se déterminer de façon autonome, pour fonder une société moderne, affranchie de l'ignorance et des liens serviles de dépendance, c'est-à-dire une société de citoyens égaux en droits et en dignité, bref une République* ». En revanche, J. M. Gaillard (2000, p.25) assure que *« l'école de la République fonctionne comme et au service d'un projet de société, celui de la démocratie de masse, républicaine et nationale »*[98]. F. Lebrun & al (2003, p.180) précisent que *« l'école, l'instruction sont nécessaires au bon ordre de la cité »*[99]. Suivant N. Duval (2011, p.7), *« longtemps considérée comme le domaine réservé de la famille, l'éducation est devenue à l'époque contemporaine une affaire sociale, politique et institutionnelle. L'État a contribué à cette évolution dans notre pays en substituant au ministère de « L'Instruction publique » celui de « l'Éducation nationale », élevant ainsi la question de l'éducation au rang de priorité non plus parentale mais universelle »*[100]. Nous pouvons dire que l'école est le moyen reconnu de l'éducation même si au départ l'école était plutôt considérée comme un instrument d'instruction religieuse. Selon J. Combes (2013, p.145), « *après l'abdication du Roi Louis Philippe, le 24 février 1848, un gouvernement provisoire est formé, dirigé par Lamartine, Ledru-Rollin et Louis Blanc. Sous la pression populaire, il proclame la République et annonce l'élection d'une Assemblée constituante au suffrage universel »*[101]. Quelques jours plus tard, le gouvernement réussit une grande œuvre politique. Cette œuvre englobe la République, le suffrage universel, la liberté de la presse et de réunion. Du côté social, il permet le droit au travail et la limitation de la journée de travail. C'est Louis Napoléon qui est élu président à la création de cette République le 10 décembre 1848. Cependant, l'empire est rétabli le 2 décembre 1852. Comme le confirme N. Duval (2011, p.11), « *la IIIe République fonde l'école primaire obligatoire, gratuite et laïque. Jules Ferry est alors ministre de l'Instruction publique, terme apparu en 1828 quand ce ministère fut détaché de celui, créé en 1824 qui associait les Affaires ecclésiastiques et*

---

[97] PROST Antoine, *Education, société et politiques,* Editions du Seuil, 1997.

[98] GAILLARD Jean-Michel, *Enseignement et éducation en France,* Paris, Editions Armand Colin, 2011.

[99] LEBRUN françois, VENARD Marc, QUIENART Jean, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789,*Editions Perrin, 2003.

[100] DUVAL Nathalie, *Enseignement et éducation en France,* Paris, Editions Armand Colin, 2011.

[101] COMBES Jean, *Histoire de l'école primaire en France,* Éditions Broché, 2013.

l'instruction publique ». Ainsi, poursuit-elle, le terme Éducation nationale date seulement de 1932. L'évolution terminologique révèle des objectifs prêtés à l'ensemble du dispositif institutionnel mis en place au cours des XIXe et XXe siècles dans le but d'instruire et d'éduquer l'ensemble de la population française au cours de son enfance et avant d'entrer dans la vie professionnelle. Maintenant que les objectifs de l'école primaire républicaine ont été évoqués, passons à la situation de la Guadeloupe.

2) L'école en Guadeloupe

En Guadeloupe, durant la période de l'esclavage, il n'existait pas d'école à proprement parlé. Ce sont les colons qui ont demandé en premier, la création d'écoles au gouvernement français afin d'y faire instruire leurs enfants. Toutefois, concernant la population servile, elle bénéficiait déjà en ce temps, d'une maigre instruction religieuse. Celle-ci étant faite pour mieux asseoir l'autorité des maîtres sur les esclaves. Quand le gouvernement a accepté le développement des écoles pour les enfants de colons, les libres de couleur (les enfants issus du métissage entre maîtres et esclaves) et autres affranchis en ont bénéficié. Aujourd'hui, malgré une alphabétisation promue par la départementalisation, de nombreuses dissemblances règnent en matière d'éducation. La situation géographique de l'île provoque une certaine complexité qui fait d'elle, un département et une région d'outre-mer à part entière.

2.1. L'école avant l'abolition de l'esclavage de 1848

Nous serions tenus de croire que l'instruction n'existait pas avant l'abolition de l'esclavage mais pourtant, celle-ci existait. Selon A. Abou (1988, p.27), « *au début de la colonisation, les questions d'instruction tiennent une place mineure. La colonie a des préoccupations plus urgentes : les guerres, la mise en valeur de l'île, le commerce »*[102]. Au préalable, A. Abou (1985, p.74) annonce que *« si la question de l'école en pays colonisé peut paraître secondaire parce que la colonisation est avant tout une exploitation économico-politique, elle est cependant importante lorsqu'elle traduit l'intention du pays colonisateur d'assimiler le colonisé, de lui imposer ses valeurs et de les lui transmettre durablement ; lorsque, pour le colonisé, elle apparaît au moins pendant un temps comme le siège unique du savoir et du pouvoir et comme le moyen privilégié du changement de sa condition ; lorsque, pour l'anticolonialiste, elle est dénoncée comme la source principale de la décivilisation et de l'aliénation ».* Cependant, « *la question scolaire fut posée pour la première fois par cette classe intermédiaire de colons blancs, possédant mais pas assez pour envoyer leurs enfants en France.*

[102] ABOU Antoine, *L'école dans la Guadeloupe coloniale,* Paris, Éditions Caribéennes, 1988.

C'est pour eux qu'un premier établissement secondaire fut créé, après de multiples refus de l'autorité métropolitaine qui voyait là un moyen donné aux colons d'affirmer une éventuelle autonomie »[103]. En effet, à l'époque de l'esclavage, certains colons qui avaient de l'argent, envoyaient leurs enfants étudier très tôt en métropole mais ceux qui en possédaient moins, demandaient l'ouverture de collèges sur place. Cette ouverture n'a pas été immédiate car le gouvernement s'y opposait. De plus, « *le besoin d'un enseignement élémentaire adressé à un public élargi est apparu lorsqu'entre sur la scène sociale un groupe d'hommes important, les hommes de couleur affranchis qui change de statut et qu'il est nécessaire d'intégrer. Il s'agit alors pour les blancs de se faire les alliés des affranchis contre d'éventuels troubles déclenchés par les esclaves noirs, sans pour autant renoncer à une ségrégation sur les bancs de l'école »*[104]. Ici, nous voyons apparaître la nécessité d'introduire un enseignement élémentaire pour l'intégration des hommes de couleur affranchis représentant les mulâtres issus des unions entre maîtres et esclaves ainsi que les gens de couleur libérés et ce, quelle qu'en soit la raison. Toutefois, « *quant à l'instruction des esclaves, elle n'a jamais commencé »*[105]. Dans le même esprit, N. Schmidt (1984, p.207) annonce que « *la population esclave recevait quant à elle de manière très irrégulière une instruction religieuse sur les plantations »*[106]. D'ailleurs, « *l'enseignement dispensé par les Frères pendant les premières années de leur séjour se réduisait bien souvent à l'instruction religieuse »*[107]. Egalement, « *les écoles des frères devaient instruire de futurs travailleurs agricoles. Les mesures prises par les Commissaires Généraux de la République dès leur arrivée en Guadeloupe et en Martinique en juin 1848 dans le domaine de l'enseignement public s'inscrivaient dans un ensemble législatif destiné non seulement à maintenir, à court terme, les nouveaux libres au travail sur les plantations de canne à sucre, mais aussi à promouvoir les travaux agricoles auprès des futures générations d'écoliers »*[108]. Le résultat de cette éducation a permis à une grande partie de la population libre de savoir lire et écrire en 1848. Intéressons-nous, à présent, à l'école après la seconde abolition de l'esclavage.

[103]*Ibid.,* p.63.
[104]*Ibid.,* p.64.
[105]*Ibid.*p.64.
[106]SCHMIDT Nelly. (1984).« Suppression de l'esclavage, système scolaire et réorganisation sociale aux Antilles : les Frères de l'Instruction Chrétienne, témoins et acteurs, instituteurs des nouveaux libres » in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 31 N°2, Avril-juin 1984. La France et ses colonies. pp. 203-244.
[107]*Ibid.,* p.209.
[108]*Ibid.,* p.235.

2.2. L'école après l'abolition de l'esclavage de 1848

Bien entendu, l'école s'est davantage répandue après l'abolition. D'après G. Berthier (1932, p.363), *« l'année 1881 marque, pour la France, en même temps que le début d'une nouvelle expansion coloniale, celui d'un enseignement public aux colonies. Cet enseignement ne peut se proposer d'assimiler totalement l'indigène au français que dans de très vieilles colonies où la proportion des blancs est notable et où n'existe pas de langue littéraire indigène ; c'est ce qui s'est produit aux Antilles »*[109]. Ce faisant, G. Berthier (1932, p.363) explique que *« l'école doit préparer les indigènes à la vie et ne pas les déraciner. A l'école primaire, en particulier, il a fallu exiger des instituteurs indigènes qu'ils donnent l'enseignement dans leur langue maternelle, et non en Français. Il a fallu aussi adapter l'enseignement à chaque colonie, aux traditions de chaque colonie ».* Nous voyons bien que l'enseignement aux colonies n'est pas une mince affaire. C'est une tâche compliquée et bien différente de celle de la France métropolitaine. Selon R. Boutin (2009, p.51), « *les parents inculquent aux enfants le refus du travail de la terre »*[110]. Le souvenir du passé pousse les familles à considérer l'offre que propose l'école. Ils souhaitent détacher le plus possible les enfants du travail de la terre. C'est un emploi qui a été dénigré pratiquement à toutes les périodes. Les parents comptent beaucoup sur la promotion sociale que peut fournir l'école. Toutefois, ils ambitionnent l'accès au corps des petits fonctionnaires. A. Abou (1988, p.47) rappelle que « *1848, aux Antilles, est la date de l'abolition. Cette abolition ouvre la citoyenneté de plein exercice à 87 000 Noirs représentant 68% de la population, et n'ayant reçu jusque-là au mieux qu'une instruction religieuse élémentaire. Ce changement essentiel de statut, cet accès de toute la population à une égalité juridique pose des problèmes socio-politiques nouveaux et marque pour l'école le début d'une extension sans précédent ».* Par ailleurs, A. Abou (1988, p.110) précise que « *le décret du 27 avril 1848 portant sur l'instruction publique rendait impératif le fait d'envoyer son enfant à l'école entre 6 et 10 ans. C'était ici l'âge d'admission des enfants qui était fixé, mais non l'âge de sortie ».* Suite à la décolonisation, nous rappelons que l'île de la Guadeloupe est passée du statut d'ancienne colonie française au statut de département d'outre-mer grâce à la loi du 19 mars 1946. De ce fait, selon A. Abou (1988, p.18), « *l'école du colonisateur en pays colonisé est un lieu étrange par ses contradictions : elle y est à la fois importante et dérisoire. Dérisoire en fait parce que la colonisation est avant tout une exploitation économique et politique. La prétendue mission morale ou culturelle n'est pas au principe de la colonisation ».* Toutefois, pour l'auteur, elle demeure importante au fond car elle traduit la volonté du pays colonisateur d'assimiler le colonisé afin de lui imposer ses valeurs et de les lui transmettre. Pour l'être colonisé, l'instruction est perçue au moins durant un temps comme étant le siège unique du

[109] http://www.numdam.org/article/JSFS_1932_73_363_0.pdf

[110] BOUTIN Raymond, *Vivre ensemble en Guadeloupe*, Matoury, Éditions Ibis rouge, 2009.

savoir et du pouvoir. C'est aussi pour lui, le moyen de sa promotion. En lien avec l'assimilation, S. Farraudière (2007, p.21) indique que « *trois temps forts concernèrent l'instruction publique, au cours de cette bataille politique, 1871 la gratuité de l'enseignement, 1872 la suppression de l'impôt personnel et le financement public de l'enseignement primaire puis 1881 la laïcisation de l'enseignement public »*[111]. D'après A. Abou (1985, p.73), *« à la Guadeloupe, par exemple, on passe d'un taux de scolarisation négligeable dans la période esclavagiste à un taux voisin de 50% dans les années 1920 ; aujourd'hui, dans l'ensemble de la population, plus d'un Guadeloupéen sur quatre est scolarisé, et cette scolarisation, dans l'enseignement primaire, est pratiquement intégrale ».* L'école en Guadeloupe a servi, a installé les valeurs républicaines suite à la départementalisation mais celle-ci a fait naître de nombreuses inégalités qui sont présentes jusqu'à ce jour. Discutons du système éducatif actuel en France métropolitaine et en Guadeloupe.

3) L'enseignement secondaire

A l'heure actuelle, tous les élèves accèdent au secondaire en raison de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans. F. Mayeur (2004, p.500) indique que *« les études sont longues et désintéressées, car aucun examen, à part le baccalauréat, ne vient en interrompre le cours ».* L'auteure affirme qu'elles sont destinées à une petite minorité d'élèves que leur fortune, leur naissance, plus rarement leur mérite, désignent pour une éducation libérale au sens plein du terme, détachée de toute préoccupation directement professionnelle. Suivant A. Prost (1997, p.66), *« quand l'enseignement secondaire tout entier devient gratuit, elles subsistent, payantes, c'est-à-dire plus que jamais réservées à une élite, et elles fournissent aux classes de sixième près de la moitié de leur effectif ».* Selon J. M. Gaillard (2000, p.188), *« le 25 juillet 1974, deux mois après son accession à l'Elysée, Valéry Giscard d'Estaing déclare vouloir, dans les meilleurs délais, instaurer un système de collège unique pour tous les jeunes Français, dans lequel il voit un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel ».* Suivant J. M. Gaillard (2000, pp.190-191), la loi Haby de juin 1975 *« organise en effet le premier cycle du secondaire non plus en filières socialement et pédagogiquement distinctes mais à partir d'un tronc commun à l'ensemble des enfants issus du primaire. Le but est, en repoussant la sélection et l'orientation plus tard dans le cycle scolaire (entrée en quatrième mais surtout en seconde), de démocratiser la réussite en faisant avancer en même temps, dans les mêmes classes, avec les mêmes programmes, les mêmes pédagogies et les mêmes enseignants, tous les enfants d'une même classe d'âge ».* Nous pouvons en déduire que l'unique collège créé n'est pas pour autant

[111]FARRAUDIÈRE Sylvie, *L'école aux Antilles françaises,* Paris, Éditions l'Harmattan, 2007.

la solution permettant de démocratiser la réussite scolaire. Si nous partons des inégalités sociales et culturelles, cet établissement ne permet pas d'obtenir une réelle égalité des chances pour les jeunes. Les établissements scolaires en tant que réductrice des inégalités ne se sont pas davantage améliorés. Bien au contraire, le chômage s'en est trouvé accentué. Cependant, cela n'a pas empêché à l'enseignement supérieur de prendre naissance.

B) La naissance du système éducatif sénégalais

Au cours de cette partie, nous analyserons dans un premier temps, l'impulsion de l'école sénégalaise. Dans un deuxième temps, nous prendrons en compte, la langue de l'enseignement au Sénégal puis, nous étudierons l'enseignement secondaire.

1) L'impulsion de l'école sénégalaise

Comme dit précédemment, le Sénégal a reçu en héritage suite à la colonisation, le système d'enseignement français. La structure de ce système a demeuré malgré l'indépendance de 1960. Selon P. Barthélemy (2010, p.26), *« la question qui se pose alors aux États nouvellement indépendants est bien celle de l'héritage colonial et donc, toujours, celle de l'adaptation de l'enseignement »*. Pour P. Barthélemy (2010, p.7), il est en effet évident que *« depuis l'accès à l'indépendance des différents territoires colonisés, les connaissances se sont accumulées, d'abord sur les politiques scolaires et les systèmes d'enseignement, puis sur les relations entre les sociétés locales et l'école coloniale, sur les enjeux sociaux, culturels et politiques liés à la scolarisation, sur le devenir des anciens élèves »*[112]. En lien avec une enquête biographique réalisée à Dakar par L. Moguérou (2011)[113], la démocratisation à l'école englobe la massification de l'école et l'égalité des chances à l'intérieur de celle-ci. Elle déclare que l'école n'a pas suscité beaucoup d'engouement sur le continent africain, à une époque où tous les enfants n'accèdent même pas encore à l'enseignement primaire. L. Moguérou (2011, p.92) explique que *« mieux comprendre la dynamique de ces inégalités apparaît comme un enjeu de premier ordre, tant dans un objectif d'équité que de développement. Si cette question n'a pas fait l'objet d'une attention soutenue en Afrique francophone, c'est aussi par manque de données adéquates. Une des principales lacunes des statistiques scolaires réside dans le fait qu'elles n'enregistrent pas les caractéristiques sociales des élèves »*. Elle relate également que *« la démocratisation de l'école ne pourrait être attestée*

[112]BARTHÉLÉMY Pascale. (2010). « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? » in *Histoire de l'éducation*, 128(4), 5-28. https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2010-4-page-5.htm
[113]MOGUÉROU Laure. (2011). « La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique » in *Autrepart*, 59(3), 91-108. doi:10.3917/autr.059.0091.

que si les parcours scolaires s'avéraient moins dépendants, non seulement du milieu social, mais également du sexe des élèves »[114]. De surcroît, *« la question de l'inégalité des chances a remplacé celle de l'inégalité d'accès à l'école dans les pays industrialisés, les deux questions se posent aujourd'hui simultanément dans un pays comme le Sénégal où l'enseignement primaire n'est pas généralisé »*[115]. Cependant, les textes officiels depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui ont formé les politiques scolaires au Sénégal. Ils doivent être analysés selon une double perspective car il est nécessaire de prendre en compte les analyses sur la démocratisation de l'école ainsi que sur le sexe des élèves. Pour autant, selon L. Moguérou (2011, p.97), *« les différents textes régissant le système scolaire sénégalais ont constamment réaffirmé la nécessité de démocratiser le système scolaire. Leur analyse permet de préciser ce que recouvre cette notion dans le contexte sénégalais, ainsi que les niveaux scolaires sur lesquels il convient de faire porter l'analyse ».* Pour M. L. Bayet (1972, p.33), « *à la fin du XIX ème siècle, l'Islam occupait une place importante au Sénégal. En 1903 près des trois-quarts des habitants étaient de religion musulmane. La grande majorité des enfants recevaient un enseignement coranique donné dans des écoles tenues par les chefs religieux : les marabouts »*[116]. Aussi, il est important de mentionner que *« le gouvernement colonial, quant à lui, mit longtemps avant de s'occuper de l'éducation des autochtones. Ce fut seulement en 1817 que naquit la première institution scolaire au Sénégal. C'était une école d'enseignement mutuel ouverte à Saint-Louis »*[117]. A travers cet article, nous apprenons que les Français étaient davantage absorbés par les opérations militaires entreprises que par la conquête des régions intérieures du Sénégal alors ils ont laissé aux congrégations religieuses le soin d'encadrer l'enseignement. Toutefois, il faut savoir que les enseignements évangéliques ne convenaient pas à cette population sénégalaise fortement islamisée. Puis à une autre période, *« le gouvernement colonial qui en avait terminé à cette époque avec les grandes opérations militaires s'intéressa directement à la formation des enfants sénégalais. Après avoir conquis les populations par les armes, il voulait aussi conquérir les coeurs »*[118]. En réponse à ce propos, L. Moguérou (2011, p.97) soutient que *« sous la période coloniale, l'école n'avait pas vocation à être égalitaire ».* Elle fait surtout référence aux programmes qui n'étaient pas les mêmes que ceux de la métropole. De plus, d'après M. L. Bayet (1972, p.38), *« au début pour les écoles du Sénégal on se servit des manuels pédagogiques ou d'Afrique du Nord, mais sous l'impulsion de l'inspecteur Hardy, à partir des années 1912-1913, avec la parution du Bulletin de l'enseignement, un matériel d'enseignement*

---

[114] *Ibid.*, p.92.
[115] *Ibid.*, p.91.
[116] BAYET Marie-Laurence. « L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920 » in *Revue française de pédagogie*, volume 20, 1972. pp. 33-40.
[117] *Ibid.*, p.35.
[118] *Ibid.*, p.35.

adapté aux colonies de l'Afrique occidentale commença à être constitué ». Par ailleurs, selon P. Barthélemy (2010, p.14), *« le contenu des enseignements est analysé et l'accent mis sur le caractère pratique et utilitaire de l'éducation du plus grand nombre, et ce jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. En effet, après 1945, les diplômes sont partout alignés sur ceux de la métropole ».* Suivant R. Pourtier (2010, p.102), *« quand on entreprend d'évaluer la situation actuelle de l'enseignement en Afrique, il convient de ne pas oublier ce point de départ. La perspective historique est indispensable pour relativiser les discours sur la crise de l'enseignement ».* Après avoir vu comment l'école au Sénégal a pris son élan, nous percevrons la qualité de l'accueil que le développement de l'école a suscité auprès des familles concernées par la scolarisation des enfants. C'est dans ces circonstances que l'école sénégalaise tente de se maintenir en assurant des enseignements en langue française.

2) La langue de l'enseignement au Sénégal

En raison de la précédente colonisation et face à l'héritage laissé par celle-ci, les cours se transmettent en langue française. En effet, selon P. Barthélémy (2010, p.24), *« autre particularité du processus de scolarisation en contexte colonial, l'importance accordée à la langue d'enseignement ».* Selon J. Capelle (1990, p.17), « *parmi les plus vieilles terres françaises d'outre-mer, une place toute particulière doit être faite au Sénégal, un moment conquis par les Anglais (1809-1814). Bien avant la restitution sanctionnée par le traité de Paris, en 1814, et qui marque l'origine d'une organisation méthodique, notamment en matière d'enseignement, la langue française était connue de la population des trois anciennes communes du Sénégal : Saint-Louis, Rufisque et Gorée »*[119]. P. Barthélémy (2010, p.24) ajoute sur le continent africain *« le français devient la langue officielle d'enseignement ».* R. Pourtier (2010, p.103) affirme que *« la langue coloniale, sésame de l'accès à la réussite »*[120]. Selon M. L. Bayet (1972, p.37), *« l'enseignement était donné en français. La multiplicité des dialectes locaux ne permettait pas d'employer une langue vernaculaire pour l'enseignement. Le français devenait un facteur d'unité ».* Il poursuit en indiquant qu'à un moment donné, les parents furent déçus car l'enseignement en français ne donnait pas à leurs enfants, les belles places qu'ils avaient espérées pour eux. D'ailleurs, *« égaux aux Européens au front, les Sénégalais entendaient bien l'être aussi dans les écoles. Ils ne voulaient plus d'un enseignement pratique adapté à la colonie. Ils réclamaient des programmes métropolitains et des examens*

[119] CAPELLE Jean, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances,* Editions Karthala et Acct, Paris, 1990.

[120] POURTIER Roland. (2010). « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances: Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte » in *Afrique contemporaine*, 235, 101-114. https://doi.org/10.3917/afco.235.0101

équivalents à ceux de France qui les conduiraient à des carrières autres que techniques »[121]. Malgré toutes les ethnies et les nombreux dialectes, le français est adopté comme langue officielle de l'enseignement. C'est un héritage colonial. Rappelons que ce n'est pas seulement le Sénégal qui est confronté à ce choix mais aussi d'autres pays de l'Afrique subsaharienne. Suite à cette adoption, voyons comment fonctionne l'enseignement primaire.

3) L'enseignement secondaire

Tout comme en France et en Guadeloupe, l'enseignement secondaire au Sénégal donne suite à l'enseignement primaire. Suivant L. Moguérou (2011, p.102), *« la poursuite de la scolarité au-delà du primaire est ainsi fortement remise en cause pour les enfants issus des classes sociales précarisées. Si la réduction des inégalités est manifeste, il faut bien voir qu'elle procède d'un nivellement par le bas »*. C'est un fait qui n'est pas surprenant. Les catégories d'élèves les plus vulnérables subissent le plus d'inégalités. Conformément à C. Labrune-Badiane (2012, p.4), *« après l'indépendance du Sénégal, les effectifs de l'enseignement primaire, et mécaniquement ceux du secondaire, croissent rapidement. La sélection entre les cycles est moins rude et de plus en plus nombreux sont désormais les enfants qui réussissent à l'examen d'entrée en 6e et qui accèdent au collège puis au lycée »*[122]. Dorénavant, *« la sélection des élèves est ainsi inévitable, elle sera d'abord géographique, puis sociale et enfin sexuelle »*[123]. Cela se produit en raison du coût de la scolarisation. Elle soutient que ce sont les enfants qui habitent en ville qui ont davantage de chance de continuer leurs études au lycée. Nous apprenons également que *« l'Etat supprime les internats et demi-pensions réduit drastiquement l'octroi de bourses, tandis que les ménages sont de plus en plus sollicités pour assumer certaines charges relatives à la scolarisation. Le Sénégal revoit en outre sa politique de gratuité des fournitures et des manuels scolaires »*[124]. Maintenant, les familles doivent assurées le financement. Plus on avance dans la scolarisation et plus les difficultés de se maintenir dans les établissements se compliquent et ce, pour plusieurs raisons. Nous allons évoquer, dans cette partie, le développement de l'enseignement supérieur.

Le système éducatif français s'est progressivement constitué en prenant en considération les différentes initiatives prises en ce domaine pour « cultiver » la population française depuis particulièrement la renaissance carolingienne sous l'impulsion de Charlemagne. L'école sénégalaise elle-même s'est progressivement constituée en adaptant le

[121] *Op.cit.*, Bayet 1972, p.40.

[122] LABRUNE-BADIANE Céline. (2012). « L'enseignement secondaire postcolonial au Sénégal : enjeux politiques et sociaux. L'exemple du lycée Djinabo de Ziguinchor (1960/1980) » in *Cahiers Afrique*, L'Harmattan, 2012.

[123] *Ibid.*, p.5.

[124] *Op.cit.*, Moguérou 2011, pp.98-99.

système traditionnel éducatif français aux caractéristiques de ce pays tout en maintenant la langue française comme langue officielle de l'enseignement au Sénégal. De même qu'en France, l'enseignement secondaire est devenu une obligation pour tous les enfants, le Sénégal s'est calqué pour son dispositif d'enseignement secondaire sur le modèle français. Il est donc nécessaire pour comprendre *in fine* les raisons profondes de l'abandon des études supérieures par les étudiants guadeloupéens et sénégalais, il sera impératif de décrire la situation de l'enseignement supérieur en France pour se demander notamment si parmi les raisons d'abandon, il y a celui du rejet de la France.

II. LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

Par enseignement supérieur, il faut entendre toute formation initiale nécessitant soit l'obtention du baccalauréat soit l'obtention du DAEU (diplôme d'accès à l'enseignement universitaire) soit un diplôme étranger équivalent du baccalauréat. Il existe évidemment une nouvelle voie d'accessibilité à l'enseignement supérieur, la VAE (la validation des acquis d'expérience). Il faudra donc retenir que par principe, les diplômes de l'enseignement supérieur possèdent tous le baccalauréat à l'exception notoire des étudiants en droit qui peuvent sans avoir obtenu le baccalauréat débuter des études supérieures en droit à condition d'avoir obtenu une capacité en droit.

A) L'enseignement supérieur en France

Pour discuter du contexte de cette étude, il convient d'introduire la présentation de l'enseignement supérieur en France puis nous le développerons à l'aide de la littérature. Pour terminer, nous aborderons la question des inégalités qu'elles soient liées à la filière du baccalauréat ou à l'orientation engagée dès le lycée. Nous nous attarderons sur la population étudiante en précisant les effectifs des étudiants à l'université et des étudiants étrangers.

1) La présentation de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur français regroupe plusieurs établissements puisqu'il englobe toutes les formations postérieures au baccalauréat. Depuis 2019, le BTS qui était accessible aux non bacheliers est aujourd'hui réservé aux étudiants titulaires du baccalauréat. Ces formations post-bac sont suivies dans des universités et des grandes écoles (les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, littéraires, magistrature, police). La création des universités a permis à un

bon nombre de jeunes de poursuivre leurs études bien au-delà du secondaire. Pour J. M. Gaillard (2000, p.149), *« le regain d'intérêt pour l'université, au début des années 1880, résulte de plusieurs facteurs. D'abord, de la loi du 12 juillet 1875 qui organise la liberté de l'enseignement supérieur et permet donc la création d'universités privées essentiellement catholiques susceptibles de concurrencer les facultés publiques »*. De plus, N. Duval (2011, p.67) affirme que *« l'Université subit de plein fouet la Révolution. En effet, la Convention montagnarde, durant l'année 1793, dans sa volonté de liquider l'ancienne organisation scolaire héritée de l'Ancien Régime, abolit les académies, les écoles militaires puis les universités »*. Elle ajoute que *« la réorganisation de l'enseignement supérieur est opérée sous le Consulat et l'Empire dans le but de mettre de l'ordre et de l'unité dans les filières de formation des élites. En effet, en abolissant les grades universitaires, la Révolution avait supprimé tout moyen de contrôle des compétences et les abus étaient fréquents. Le Consulat va ainsi rétablir la délivrance de diplômes »*[125]. Nous avons appris grâce à F. Lebrun & al (2003, p.185) que *« le XV ème siècle a vu la création de nombreuses universités, en France comme dans toute l'Europe. Mais cela, pour des raisons moins scientifiques que politiques. Plusieurs universités nouvelles, en effet, doivent leur naissance au conflit entre les couronnes de France et d'Angleterre »*. De plus, *« cette prolifération traduit un changement de fonction des universités, qui tendent à ne plus être que les centres de formation des cadres politiques et ecclésiastiques dont les Etats ont besoin. Car le diplôme universitaire est devenu le marchepied d'une carrière »*[126]. A partir de ce moment, l'enseignement supérieur fait face à une massification. A. Benhenda & C. Dufour (2015, p.93) admettent que *« l'enseignement supérieur en France connaît une très forte massification à partir des années 1960 jusqu'à la fin des années 1990 »*[127]. Au cours de cette même année, l'enseignement supérieur comptabilisait déjà une masse d'étudiants. Cette massification s'est produite autour de trois grandes périodes. La première période étant celle des Trente Glorieuses où nous constatons l'ouverture de l'enseignement supérieur. Toutefois, cet enseignement ne touche qu'une minorité déjà bien privilégiée. La deuxième période allant de 1980 à 1990 assume l'augmentation des effectifs. Suivant V. Pinto (2008, p.12), *« la hausse du niveau d'instruction et l'élargissement de l'accès à la condition étudiante au cours du XX ème siècle ont eu, pour l'ensemble des groupes sociaux, des effets majeurs sur la définition des âges de la vie »*[128]. Il est encore une fois essentiel de porter une attention particulière au développement de l'enfant

[125]*Op.cit.*, Duval 2011, p.67.

[126]*Op.cit.*, Gaillard 2000, p.185.

[127]BENHENDA Asma & DUFOUR Camille. (2015). « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France » in *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 93-104. doi:10.3917/rce.016.0093.

[128]PINTO Vanessa. (2008). « Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur » in *Mouvements*, 55-56(3), 12-23. doi:10.3917/mouv.055.0012.

et de l'adolescent. De fait, le prolongement de la scolarité, certains jeunes ont eu la possibilité d'accéder à l'étape de l'adolescence. On peut en déduire que la massification de l'accès à l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur a permis le découpage des étapes biologiques. Selon V. Pinto (2008, p.13), *« à partir des années 1950, deux périodes marquantes scandent l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur »*. Effectivement, vers 1960, il y eut une augmentation de la scolarisation grâce à l'accroissement de la scolarité obligatoire. Cet allongement s'est produit jusque dans l'enseignement secondaire. *« Comme l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur s'ouvre à un nombre de jeunes de plus en plus important »*[129].Pour expliquer cette massification, il faut d'abord souligner que l'orientation joue un rôle crucial. Véritablement, la série au baccalauréat va influencer une inscription dans une filière plutôt qu'une autre filière déjà que le type de baccalauréat permet de faire une différenciation sociale des futurs bacheliers. A la lumière de ces analyses, et d'après J. M. Gaillard (2000, pp.152-153), *« l'université rénovée de la fin du XIX ème siècle ne fut pas en mesure de rivaliser avec ses concurrents et d'atteindre le rayonnement de ses homologues européennes. Cette situation s'est aggravée quand est venue l'heure de l'université de masse, à partir des années 1960, et elle est encore aujourd'hui au centre des débats sur ce que doit être l'université, toujours prise en tenaille entre la galaxie des grandes écoles et les établissements scientifiques de haut niveau et rencontrant des difficultés à faire reconnaître et à développer les centres d'ex cellence qu'elle a pourtant réussi à créer »*. A. Benhenda & C. Dufour (2015, p.95) affirment qu'*« à la suite de mai 1968, la loi Faure de 1969 réforme en profondeur le système universitaire français en donnant aux universités une autonomie pédagogique et financière inédite. Cette loi aspire à développer le modèle des facultés hérité de l'ère Napoléonienne. L'enseignement supérieur n'a plus pour seule fonction de former les enseignants et les chercheurs, sa mission est désormais de former le plus grand nombre »*. En l'espèce, les universités se groupent en grands pôles pour attirer les étudiants. Selon infosynthèse (2006), l'enseignement supérieur regroupe deux systèmes qui coexistent. Le premier étant celui ouvert au sein des universités. C'est le système qui encadre le plus d'étudiants. L'ensemble des bacheliers peut y accéder sans sélection préalable. Il existe un second système beaucoup plus sélectif où l'entrée se fait par concours, examen ou dossier qui peut être complété par un entretien. C'est le système utilisé par les grandes écoles dont par exemple l'Ecole nationale d'Administration (ENA) permettant la formation principale des cadres supérieurs de l'Etat français. La France, membre de l'Union européenne a été contrainte d'adopter le système européen LMD : la licence, le master et le doctorat dans le but de promouvoir la mobilité internationale des étudiants. Parmi les masters, la France offre les

[129]*Ibid.*, p.13.

masters professionnels et ceux de recherche facilitant l'entrée en doctorat. Ces cycles sont validés par des European Credit Transfert System (ECTS). Il s'agit d'un système européen de crédits. Selon F. Vatin & A. Vernet (2009, p.64), *« la croissance des diplômés des masters professionnels, comme ceux des licences professionnelles peut être considérée comme l'expression de la réussite de la réforme LMD dans le sens de la professionnalisation des études »*[130]. D'après Statista (2019, p.152) « *à la rentrée 2018, on recense 2 678 700 inscriptions d'étudiants dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les DOM) »*[131]. De plus, *« en 2018, 26,3% des effectifs se concentrent en île de France, 48% sont inscrits à l'université (contre respectivement 14% et 60% sur l'ensemble du territoire national »*[132]. Retenons que dans notre pays, l'enseignement supérieur fait référence à toutes les études après avoir obtenu le baccalauréat. Les étudiants qui constituent la population de ces différents établissements sont inégalement répartis sur l'ensemble du territoire français.

2) Le développement de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur français regroupe plusieurs établissements puisqu'il englobe toutes les formations postérieures au baccalauréat. Celles-ci sont suivies dans des universités, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs ainsi que les lycées pour les brevets de technicien supérieur (BTS) et les classes préparatoires aux grandes écoles. La création des universités a permis à un bon nombre de jeunes de poursuivre leurs études bien au-delà du secondaire. Pour J. M. Gaillard (2000, p.149), *« le regain d'intérêt pour l'université, au début des années 1880, résulte de plusieurs facteurs. D'abord, de la loi du 12 juillet 1875 qui organise la liberté de l'enseignement supérieur et permet donc la création d'universités privées essentiellement catholiques susceptibles de concurrencer les facultés publiques ».* De plus, N. Duval (2011, p.67) affirme que *« l'Université subit de plein fouet la Révolution. En effet, la Convention montagnarde, durant l'année 1793, dans sa volonté de liquider l'ancienne organisation scolaire héritée de l'Ancien Régime, abolit les académies, les écoles militaires puis les universités ».* Elle ajoute que *« la réorganisation de l'enseignement supérieur est opérée sous le Consulat et l'Empire dans le but de mettre de l'ordre et de l'unité dans les filières de formation des élites. En effet, en abolissant les grades universitaires, la Révolution avait supprimé tout moyen de contrôle des compétences et les abus étaient fréquents. Le Consulat va ainsi rétablir la délivrance de diplômes »*[133]. Nous avons appris grâce à F. Lebrun & al (2003,

[130]VATIN François& VERNETAntoine. (2009). « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique » in *Revue du MAUSS*, 33(1), 47-68. doi:10.3917/rdm.033.0047.
[131]https://fr.statista.com/themes/3988/l-enseignement-superieur-en-france/
[132]*Ibid.,* p.154.
[133]*Op.cit.,* Duval 2011, p.67.

p.185) que *« le XV ème siècle a vu la création de nombreuses universités, en France comme dans toute l'Europe. Mais cela, pour des raisons moins scientifiques que politiques. Plusieurs universités nouvelles, en effet, doivent leur naissance au conflit entre les couronnes de France et d'Angleterre »*. De plus, *« cette prolifération traduit un changement de fonction des universités, qui tendent à ne plus être que les centres de formation des cadres politiques et ecclésiastiques dont les Etats ont besoin. Car le diplôme universitaire est devenu le marchepied d'une carrière »*[134]. A partir de ce moment, l'enseignement supérieur fait face à une massification. A. Benhenda& C. Dufour (2015, p.93) admettent que *« l'enseignement supérieur en France connaît une très forte massification à partir des années 1960 jusqu'à la fin des années 1990 »*[135]. Au cours de cette même année, l'enseignement supérieur comptabilisait déjà une masse d'étudiants. Cette massification s'est produite autour de trois grandes périodes. La première période étant celle des Trente Glorieuses où nous constatons l'ouverture de l'enseignement supérieur. Toutefois, cet enseignement ne touche qu'une minorité déjà bien privilégiée. La deuxième période allant de 1980 à 1990 assume l'augmentation des effectifs. Suivant V. Pinto (2008, p.12), *« la hausse du niveau d'instruction et l'élargissement de l'accès à la condition étudiante au cours du XXème siècle ont eu, pour l'ensemble des groupes sociaux, des effets majeurs sur la définition des âges de la vie »*[136]. Il est encore une fois essentiel de porter une attention particulière au développement de l'enfant et de l'adolescent. De fait, le prolongement de la scolarité, certains jeunes ont eu la possibilité d'accéder à l'étape de l'adolescence. Selon V. Pinto (2008, p.13), *« à partir des années 1950, deux périodes marquantes scandent l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur »*. Effectivement, vers 1960, il y eut une augmentation de la scolarisation grâce à l'accroissement de la scolarité obligatoire. Cet allongement s'est produit jusque dans l'enseignement secondaire. Pour expliquer cette massification, il faut d'abord souligner que l'orientation joue un rôle crucial. Véritablement, la série au baccalauréat va influencer une inscription dans une filière plutôt qu'une autre filière déjà que le type de baccalauréat permet de faire une différenciation sociale des futurs bacheliers. A la lumière de ces analyses, et d'après J. M. Gaillard (2000, pp.152-153), *« l'université rénovée de la fin du XIX ème siècle ne fut pas en mesure de rivaliser avec ses concurrents et d'atteindre le rayonnement de ses homologues européennes. Cette situation s'est aggravée quand est venue l'heure de l'université de masse, à partir des années 1960, et elle est encore aujourd'hui au centre des débats sur ce que doit être l'université, toujours prise*

[134] *Op.cit.*, Gaillard 2000, p.185.

[135] BENHENDA Asma & DUFOUR Camille. (2015). « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France » in *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 93-104. doi:10.3917/rce.016.0093.

[136] PINTO Vanessa. (2008). « Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur » in *Mouvements*, 55-56(3), 12-23. doi:10.3917/mouv.055.0012.

en tenaille entre la galaxie des grandes écoles et les établissements scientifiques de haut niveau et rencontrant des difficultés à faire reconnaître et à développer les centres d'excellence qu'elle a pourtant réussi à créer ».A. Benhenda & C. Dufour (2015, p.95) affirment qu'*« à la suite de mai 1968, la loi Faure de 1969 réforme en profondeur le système universitaire français en donnant aux universités une autonomie pédagogique et financière inédite. Cette loi aspire à développer le modèle des facultés hérité de l'ère Napoléonienne. L'enseignement supérieur n'a plus pour seule fonction de former les enseignants et les chercheurs, sa mission est désormais de former le plus grand nombre »*. En l'espèce, les universités se groupent en grands pôles pour attirer les étudiants.Il faut savoir que la France a adopté pour un système composé de trois cycles : la licence, le master et le doctorat (LMD). Le système LMD fut construit dans le but de promouvoir la mobilité internationale des étudiants. Parmi les masters, la France offre les masters professionnels et ceux de recherche facilitant l'entrée en doctorat. Ces cycles sont validés par des EuropeanCredit Transfert System (ECTS). Il s'agit d'un système européen de crédits. Selon F. Vatin & A. Vernet (2009, p.64), *« la croissance des diplômés des masters professionnels, comme ceux des licences professionnelles peut être considérée comme l'expression de la réussite de la réforme LMD dans le sens de la professionnalisation des études »*[137]. D'après Statista (2019, p.152) « *à la rentrée 2018, on recense 2 678 700 inscriptions d'étudiants dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les DOM) »*[138]. De plus, *« en 2018, 26,3% des effectifs se concentrent en île de France, 48% sont inscrits à l'université (contre respectivement 14% et 60% sur l'ensemble du territoire national »*[139]. Ainsi, nous constatons les inégalités que nous aborderons dans la prochaine partie.

3) Les inégalités dans l'enseignement supérieur

De nos jours, de nombreuses inégalités persistent dans l'enseignement supérieur. Le Président Emmauel Macron, à l'occasion de la nomination du nouveau Premier ministre Jean Castex a indiqué qu'il allait élaborer un programme très ambitieux de lutte contre les inégalités dans l'enseignement. C'est dire à quel point, ce problème des inégalités est récurrent et toujours d'actualité. Ces inégalités sont dues à de multiples déterminants comme le type de baccalauréat obtenu ainsi que par l'orientation donnée dès les années antérieures. Nous aborderons ces points ci-dessous.

---

[137]VATIN François & VERNETAntoine. (2009). « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique » in *Revue du MAUSS*, 33(1), 47-68. doi:10.3917/rdm.033.0047.

[138] https://fr.statista.com/themes/3988/l-enseignement-superieur-en-france/

[139]*Ibid.*, p.154.

3.1. Les inégalités en raison du type de baccalauréat obtenu

Certes, le baccalauréat est comme un ticket d'entrée dans l'enseignement supérieur mais en fonction de la filière étudiée, ce diplôme n'offre pas toujours la possibilité d'accéder à l'orientation désirée dès le départ. Traditionnellement, les filières nobles concluant l'enseignement secondaire, scientifique, économique et sociale et littéraire étaient conçues pour que les élèves poursuivent leur scolarité dans l'enseignement supérieur. Au contraire, les filières technologiques et professionnelles étaient destinées à celles et à ceux souhaitant intégrer très rapidement la vie active. A cet égard, l'idée du Ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement qui créa le baccalauréat professionnel en 1985 était précisément de reconnaître le bien-fondé de la filière professionnelle en créant un baccalauréat qui lui était dédié, le bac pro. Bien souvent, les élèves eux-mêmes et plus généralement de nombreux acteurs de la vie professionnelle considèrent que les baccalauréats technologiques et les baccalauréats professionnels sont des sous baccalauréats alors qu'en réalité, il s'agit de baccalauréat de la même valeur que ceux décernés par ceux des filières nobles. Nous pourrions ajouter qu'il existe un sentiment identique au niveau des master. L'étudiant qui intégrera un master aura le choix entre le master pro qui lui donne accès à la vie active après son obtention et le master recherche qui permet l'entrée en thèse. Encore aujourd'hui, il est très difficile pour un étudiant possesseur d'un master pro d'intégrer une formation doctorale. Les conditions prévues sont très restrictives. G. Aschieri (2013, p.52) affirme que *« la scolarité antérieure détermine grandement le choix des jeunes entre les diverses voies et spécialités mais aussi leur réussite »*. En général, les titulaires des baccalauréats technologiques et professionnels s'engagent dans des filières professionnelles assez courtes à l'inverse des titulaires des baccalauréats généraux. *« Parmi ceux qui ont fait le choix de l'université, 90% des bacheliers professionnels, 75% des bacheliers technologiques et 35% des bacheliers généraux n'obtiennent pas la licence »*[140]. Ainsi, plus la filière du baccalauréat est générale, plus les jeunes bacheliers ont des chances de réussir à l'université. La raison ne tient pas au fait que ces jeunes seraient plus doués que ceux poursuivant un enseignement professionnel mais simplement, il est bien acquis auprès de ces jeunes dès la classe de première que leur avenir est dans l'enseignement supérieur. A l'inverse, plus la filière du baccalauréat est professionnalisante, plus ils ont des possibilités d'échecs à l'université. C. Beduwé (2006, p.3) introduit le fait qu'il *« existe des disfonctionnements importants au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, notamment du fait du chassé croisé des bac généraux qui sont préférés aux Bacheliers technologiques et professionnels à l'entrée des*

[140] *Ibid.*, p.53.

formations professionnelles supérieures courtes (STS, IUT) obligeant ces derniers à s'inscrire à l'Université dans des formations qui ne sont pas faites pour eux et qu'ils n'ont pas forcément choisies ». Les bacheliers professionnels et technologiques ont d'ailleurs un taux d'échec plus important que les autres lors des examens en licence. En plus de cela, les lauréats des baccalauréats généraux sont comme prioritaires à l'inscription dans les filières professionnelles courtes. Cela laisse encore moins de chances aux autres d'augmenter leur possibilité d'inscription dans ce type de filière. En effet, plus la filière du baccalauréat est générale, plus l'étudiant à des opportunités de réussite dans tous les établissements de l'enseignement supérieur et pas seulement à l'université. Le plus souvent, les étudiants provenant de milieux sociaux défavorisés ne réussissent pas car le groupe social de la famille n'enseigne pas les codes nécessaires pour leur intégration dans la formation souhaitée. Néanmoins, il serait préjudiciable d'en faire une généralité puisqu'il y a des jeunes qui réussissent très bien malgré un contexte familial défavorable. G. Aschieri (2013, p.55) souligne que *« le public de l'enseignement supérieur est bien plus hétérogène que par le passé en termes aussi bien de capital social, culturel ou économique qu'en termes de passé et d'acquis scolaires »*.Il y a une quarantaine d'années, il était exceptionnel qu'un jeune issu des milieux ouvriers parvienne à intégrer l'enseignement supérieur et même d'être bachelier. Il y avait une reproduction quasi automatique en ce domaine. Les fils d'ouvriers devenant ouvriers eux-mêmes. A cet égard, la composition des équipes de coureurs cyclistes au Tour de France est intéressante. Jusque dans les années 1970, les coureurs cyclistes étaient issus des milieux ouvriers. Laurent Fignon, vainqueur du Tour de France parce qu'il était titulaire d'une licence de lettres (élèves d'Irène Frain), Laurent Fignon était appelé l'intellectuel du peloton. Le cyclisme était un moyen d'ascension sociale. Aujourd'hui, parmi les coureurs cyclistes du Tour de France, les titulaires d'un master 2 sont légion. Les inégalités quant à la réussite des études supérieures s'apprécient également en fonction du choix d'études. Ainsi, qu'il s'agisse des filières courtes (DUT, BTS) et des classes préparatoires aux grandes écoles, le système hormis la masse de travail exigée est similaire à celle prévalant en terminale : cours tous les jours de la semaine, contrôles réguliers des présences, examens de contrôle fréquents. En revanche, les étudiants inscrits à l'université se retrouvent confrontés à un système dont au départ, ils ne connaissent absolument pas les rouages, cours non obligatoires, séances de travaux dirigés obligatoires mais cela ne représentant en général que quatre heures et demie par semaine. Cette ignorance des règles du jeu à l'université est la cause de la plupart des échecs rencontrées en première année d'études universitaires. Les chiffres à cet égard varient mais l'Education nationale avancent fréquemment un taux d'échec de 78% en première année. Cela est particulièrement problématique puisque la loi Fontainet instituait à l'époque où la licence deuxième année s'appelait le deug et que les deux premières années après le baccalauréat devaient être

impérativement conclues en trois ans maximum. Cela signifie que les étudiants qui redoublent leur première année n'ont plus le droit à l'échec jusqu'à l'obtention de leur licence 2. Cette loi n'ayant pas été abrogée mais assouplie. C'est ainsi que l'enseignement supérieur génère énormément d'inégalités et d'échecs. La situation économique est souvent la cause première de ces problématiques. C'est ce dont nous traiterons dans le prochain paragraphe.

3.2. Les inégalités causées par l'orientation dès le lycée

Pouvoir accéder à des études supérieures est devenue un besoin social plutôt qu'un réel désir personnel. Nous avons souvent besoin d'un diplôme d'un grade supérieur pour obtenir un emploi. Il devient nécessaire de s'interroger sur la population étudiante, sur les notions d'échec et d'abandon, sur les conditions d'obtention des diplômes et la rentabilité de ceux-ci. Il y a toujours des inégalités sociales qui jouent un rôle prépondérant dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, la réduction des inégalités dans le supérieur est une donnée à ne pas négliger. Les enfants des classes sociales les plus favorisés poursuivent plus facilement leurs études que les autres. Ils s'engagent généralement dans des formations longues, sélectives et rentables sur le marché du travail. Celles-ci ont souvent un coût bien plus important qu'à l'université. Les différences entre les bacheliers (généraux, technologiques et professionnels) sont en cause dans l'accessibilité aux formations. Il n'y a qu'à l'université où les trois types de bacheliers précédemment cités sont admis. Raison pour laquelle, les lycéens se préparent à devenir étudiants et cette préparation dépend des éléments mis en œuvre. En effet, les inégalités d'accès que peuvent rencontrer les sujets sont dues en partie à l'orientation des jeunes dès le lycée. Malgré la massification de l'enseignement supérieur au fil des années, selon A. Van Zanten (2015, p.81), *« les inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur en général et aux différents types de filières demeurent très conséquentes »*[141]. Effectivement, les projets d'études posent clairement le problème de l'orientation à partir du lycée. Généralement des rencontres sont organisées entre les élèves et des intervenants extérieurs chargés de l'orientation puisque *« les enseignants jouent un rôle essentiel en amont en définissant finement le profil scolaire des élèves mais ils délèguent clairement le travail de diffusion informations et de conseil au conseiller d'éducation (et non au conseiller d'orientation car l'établissement n'en dispose pas) »*[142]. Il est tout à fait pertinent de dire que durant les années lycéennes, les étudiants tentent de construire leurs projets d'études en s'aidant de l'ensemble du personnel mis à leur disposition. Cette préparation se fait en prenant en compte, les orientations des équipes

[141]VAN ZANTEN Agnès. (2015). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? » *in Regards croisés sur l'économie, Association Regards Croisés sur l'Économie*, 2015, 1 (16), pp.80 - 92. ffhal-01521738v1

[142]*Ibid.* p.82.

éducatives et pédagogiques ainsi que les attentes de la famille du futur étudiant. Les familles ayant toujours été des partenaires des institutions, elles ont bien entendu leur mot à dire. Toutefois, toutes les familles ne sont pas aptes à aider leurs enfants à se projeter dans l'avenir. Pourtant, c'est ce que ces jeunes doivent faire. Les familles ne peuvent pas toutes préparer correctement les orientations de ces jeunes et les soutenir dans leurs choix d'études.Il n'apparaît pas possible d'engager de bonnes pratiques mais il s'agirait de pouvoir limiter les contraintes négatives sur les projets et les choix d'études des jeunes. Généralement, le passé a une grande influence sur le présent. Ici, les connaissances antérieures sur les enseignements primaire et secondaire nous ont fourni des éléments nous permettant de comprendre les inégalités qui existent lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Pour promouvoir la démocratisation, il faut améliorer l'accès ainsi que la réussite des sujets qui proviennent des quartiers populaires et qui sont souvent titulaires de baccalauréats technologiques et professionnels. Des initiatives ont été prises en ce sens notamment historiquement par l'université Paris 8 (ex Vincennes) à l'initiative particulièrement de Gilles Deleuze et Jean-François Lyotard. Plus récemment, l'emblématique Richard Descoings, directeur de Sciences Po avait décidé d'ouvrir son école aux jeunes issues des zones d'éducation prioritaire (réseau d'éducation prioritaire aujourd'hui). Notons que ces baccalauréats ne sont guère tournés vers l'entrée dans le supérieur. Selon G. Aschieri (2013, p.51), *« par le passé la sélection sociale se faisait essentiellement entre ceux qui accédaient au baccalauréat et ceux qui dès le collège, étaient orientés vers une formation courte, elle intervient désormais au sein même du groupe des bacheliers qui n'ont ni les mêmes possibilités d'accès à l'enseignement supérieur ni les mêmes possibilités de choix entre les filières d'études ni, bien sûr, les mêmes chances de succès ».* Indubitablement, les inégalités sociales existent depuis fort longtemps. Celles-ci n'ont d'ailleurs pas cessé de se répercuter sur les performances des élèves dans le système éducatif que nous avons déjà exploité dans le chapitre précédent. Encore maintenant, elles ont un impact sur les performances mais cette fois-ci au sein de l'enseignement supérieur. Aussi, l'aide financière des parents devient primordiale mais elle n'est pas toujours allouée. La situation économique des familles au lieu d'aider, creuse encore plus d'inégalités parmi les étudiants. L'étudiant se retrouve dans l'obligation d'aller travailler. Ce travail n'étant pas toujours compatible avec la poursuite d'études entrave celui-ci. Toutefois, il n'y a pas une stricte incompatibilité entre le travail et les études entreprises. C'est surtout le nombre d'heures hebdomadaire et mensuel, les exigences que demandent les études et le travail personnel qui font la différence. L'orientation est donc très importante dans la suite du cursus de l'apprenant. Elle favorise la proportion de la population étudiante mais elle n'est pas le seul facteur rentrant en compte.

3.3. Les inégalités causées par le rapport de l'étudiant à ses études : de la méconnaissance des codes jusqu'à l'assignation à résidence

Il y a en effet un déterminant primordial qui a été mis en évidence par S. Berlioux (2019) et son équipe dans le cadre de l'association Chemins d'avenir. L'histoire personnelle de S. Berlioux est intéressante car elle raconte en effet, qu'elle est issue d'un milieu extrêmement populaire et désargenté. Elle relate qu'elle a eu de très nombreuses difficultés pour poursuivre ses études à Sciences Po en raison de sa méconnaissance des codes de la réussite. Parvenue tout de même, à la fin de ses études à devenir conseillère à l'Elysée puis actuellement la conseillère d'un ancien ministre, elle s'est intéressée à ses questions de codes et au rapport que l'étudiant peut avoir avec ses études et s'est livrée à une série d'interviews qu'elle transcrit dans son ouvrage écrit en collaboration avec E. Maillard intitulé « Les invisibles de la République ». Les auteurs précisent que les constats dégagés concernent les étudiants de 35 000 communes sur 36 000. Ainsi, la majeure partie des étudiants de ces 35 000 communes aux infrastructures notamment de transports très rudimentaires sont handicapés pour la poursuite de leurs études supérieures en raison des manques de moyens inexistants qui leur sont proposés pour permettre de s'engager dans un cursus d'études. Mais l'étudiant lui-même peut se sentir illégitime pour cette poursuite d'études et être victime d'une « assignation à résidence » leur faisant opter pour des études beaucoup moins longues et difficiles que celles qu'ils pourraient pourtant poursuivre. Il y a là donc chez ces étudiants un frein psychologique qui les handicapent relativement à ce changement de catégorie sociale que permet un diplôme de niveau master 2. Les auteurs du livre rapportent les propos d'une Charlotte extrêmement brillante qui pouvait avoir accès à des études de médecine et qui à niveler vers le bas en choisissant des études d'infirmière parce que ces études médicales n'avaient pour elle aucune signification sociale. Nous pourrions signaler deux autres exemples particulièrement illustrant des inégalités causées par le milieu social duquel est issu l'étudiant. Ainsi, le journaliste historien Franck Ferrand diplômé de Sciences Po et d'un master d'histoire raconte qu'il a eu de très nombreuses difficultés pour poursuivre ses études supérieures non parce qu'il les jugeait difficile, non plus par manque d'argent mais parce que dans son « milieu », il était inconcevable qu'il parte à Paris pour faire ses études supérieures alors qu'il était promis à reprendre la boucherie de son père. Dans un autre ordre d'idées, le sociologue et le professeur d'université Jean-François Kesler, ancien directeur adjoint de l'ENA a montré dans son ouvrage « Les anciens élèves de l'ENA », les inégalités de carrière provoquées par le milieu social. Il raconte en effet qu'à la fin du cursus d'études à l'ENA, il y a un examen de sortie et que les premiers sont affectés dans les grands corps de l'Etat (inspection des finances, conseil d'Etat), place très prestigieuse tandis que les derniers sont nommés administrateurs civils. L'apport de Jean-François Kesler a été de montrer qu'en réalité

ce classement de sortie n'avait pas d'importance et que les administrateurs civils issus de la classe dirigeante parvenaient à faire carrière rapidement dans la haute fonction publique alors que les étudiants nommés à ces places prestigieuses non issus de ces classes dirigeantes ne parvenaient pas à des carrières aussi brillantes car ils ne connaissaient pas les codes de la réussite. Dans la prise en compte de ce type d'inégalités, nous pouvons mentionner le travail conduit pour le CNRS par R. Duymes montrant que l'évolution intellectuelle et professionnelle des enfants adoptés dépend du niveau intellectuel et professionnel des parents adoptifs. A présent, demandons-nous ce qu'il en est de la population étudiante.

4) La population étudiante

S'exprimer à propos de la population étudiante à l'université suppose que l'on présente, les effectifs de cette population. Cette donnée y est importante car les inscriptions s'effectuent en masse dans ce type d'établissement. Cette population regroupe autant des étudiants français qu'étrangers en provenance de plusieurs continents. Concernant les étudiants étrangers, les plus représentés sont ceux des continents européen et africain.

4.1. Les effectifs des étudiants à l'université

D'année en année, les effectifs des étudiants ne sont pas stables à l'université. Ils ne cessent de croître et font ainsi évoluer les chiffres. Dans le cadre d'une éducation tout au long de la vie, l'université est un établissement qui a pour vocation de transmettre le savoir au-delà du secondaire. Cependant, sa réputation est mise à mal par les politiques. D'après F. Vatin & A. Vernet (2009, p.48), *« l'université est devenue le lieu d'accueil du reliquat de population qui n'avait pas pu trouver de place ailleurs »*. D'ailleurs *« l'université a clairement perdu sa fonction d'institution de référence dans la poursuite des études après le baccalauréat »*[143]. Effectivement, à une époque l'université était davantage perçue comme étant le second choix de nombreux bacheliers mais cette tendance s'est inversée et de nombreuses études et articles de presse rappellent l'attrait que de nombreuses universités suscitent auprès de la population étudiante et de nombreux étudiants choisissent l'université en toute connaissance de cause. Pourtant, F. Vatin & A. Vernet (2009, p.62) dénoncent à juste titre, un « *taux très élevé d'échec au cours des premières années, lequel est une conséquence directe de l'absence de sélection à l'entrée »*. Étant donné que les autres filières sont sélectives, les étudiants pensent y trouver un meilleur apprentissage et une meilleure chance de s'introduire sur le marché du travail après l'obtention d'un diplôme dans ce type d'établissement. C'est ainsi qu'une bonne partie

[143]VATIN François & VERNET Antoine. (2009). « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique » in *Revue du MAUSS*, 33(1), 47-68. doi:10.3917/rdm.033.0047.

d'étudiants débute leur formation supérieure dans d'autres structures. Depuis la démocratisation scolaire faisant appel à l'accessibilité des études supérieures, S. Beaud (2008, p.151) déclare que *« la fac n'apparaît vraiment pas comme un horizon enviable pour ces élèves mobilisés scolairement, au mieux comme au second choix s'ils ne peuvent accéder à leur premier choix »*[144]. La même prise de position identique de S. Beaud par rapport à celle de F. Vatin et A.Vernet montrent que cette situation s'est totalement inversée au cours des dix dernières années. Les difficultés récentes provoquées par le système APB et parcours Sup montrent cet afflux d'étudiants souhaitant rejoindre l'université après l'obtention de leur baccalauréat. Si bien que les universités prises de cours ont été obligées de mettre en place des systèmes de sélection dont certains sont totalement illicites. Cet afflux se traduit également par l'indication systématique du nombre d'étudiants pouvant être admis dans la filière. En guise d'exemple, telle filière accueillera 350 étudiants et non pas 351. Tout de même, nous remarquons pour ce qui concerne les chiffres de cette année-là, qu'une bonne majorité passe en année supérieure et très peu de bacheliers abandonnent en France métropolitaine. De plus, concernant les chiffres des étudiants qui quittent le système universitaire sans diplôme et fait mauvaise presse, selon N. Gury (2007, p.2), *« 11% des sortants du système éducatif en 2001 sont des bacheliers qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur sans en obtenir de diplôme. Ces 87 000 jeunes représentent plus d'un quart des sortants de l'enseignement supérieur »*[145]. N. Gury (2007, p.2) explique que *« concernant le problème d'efficacité interne c'est-à-dire la capacité du système d'enseignement supérieur à accompagner les étudiants jusqu'au diplôme, la France fait mauvaise figure. Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les établissements d'enseignement supérieur français de type A (à vocation plutôt théorique) ont les taux de survie (59%) les plus faibles avec la Suède et l'Italie ».* Qu'en est-il de l'effectif des étudiants étrangers poursuivant leurs études en France ? Tel Sera l'objet de notre préoccupation ci-dessous.

4.2. Les effectifs des étudiants étrangers

En effet, dans les effectifs des étudiants en France, il y a une part des étudiants qui sont étrangers et qui sont donc venus étudier en France. Nous nous devons d'en parler car notre thèse porte sur des étudiants d'origine sénégalaise ayant fait pour une partie des participants, une migration pour études. Selon M. Ichou & al (2017, p.3), *« en France, la plupart des immigrés venus du Sénégal ont un niveau d'instruction relatif supérieur à 75, ce qui signifie que parmi*

[144]BEAUD Stéphane. (2008). « Enseignement supérieur : la démocratisation scolaire en panne » in *Formation emploi*, 101(1), 149-165. https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-149.htm.
[145]GURY Nicolas, « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2 | 2007, 137-15

la population du même âge et du même sexe au Sénégal, ils sont issus des 25% les plus instruits. Une autre fraction des immigrés venus du Sénégal a un niveau d'instruction relatif entre 25 et 50, ils sont donc nettement moins instruits, se situent dans le deuxième quart de la population au Sénégal en termes d'instruction »[146]. Ces résultats proviennent d'une étude sur seize pays les plus fréquents. Cette étude comparait les adultes venus en France mais ayant effectué leur scolarité dans leur pays de naissance avant de venir en France avec ceux restés dans le pays d'origine. Les personnes issues de l'immigration en France sont donc plus instruites que nous l'aurions pensé. Elles même souvent plus diplômées que ceux restés dans le pays de naissance. Prenons l'exemple de certains sujets en provenance du continent africain. Nous faisons le constat que bon nombre d'entre eux sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Selon M. Ichou & al (2017, p.2), *« près d'un immigré marocain ou sénégalais sur cinq n'a jamais fréquenté l'école (19% et 17%), mais entre un sur cinq et un sur quatre a un diplôme universitaire (19% et 27%) ».* En prenant appui sur cet exemple, les sénégalais sont moins nombreux à n'avoir pas été à l'école et ils sont plus nombreux à avoir un diplôme de l'enseignement supérieur que les marocains. Comment ce fait peut-il s'expliquer ? Certainement, il y a une sélection qui s'opère dès le pays de naissance avant le départ pour le pays d'accueil notamment par des organismes tel que Campus France. D'après R. Ennafaa & S. Paivandi (2008, p.23), *« la France se situe parmi les quatre premières destinations des étudiants étrangers au niveau mondial »*[147]. Ils poursuivent en précisant que la France (DROM compris) a vu son nombre d'étudiants augmenter de 85,6% entre 2000 et 2016. Près d'un étudiant sur deux est originaire d'Afrique soit 48,4%, 54,4% des étudiants en cursus master sont des étrangers issus du continent africain dont 34,3% dans les disciplines scientifiques et 21,4% dans les disciplines économiques. Toutefois, il convient de constater que les migrations estudiantines ne concernent pas seulement les migrations des étudiants internationaux. Elles font aussi mention des étudiants migrants à l'intérieur du système universitaire français. Cependant, le nombre d'étudiants étrangers est en constante augmentation chaque année contrairement aux étudiants français. Le cas du Sénégal est particulier car il fait partie des pays qui ont un fort risque migratoire compte-tenu de la situation de développement du pays. D'ailleurs, plus le pays à un fort risque migratoire, plus les critères d'attribution sont difficiles. Selon J. Fabre & M. Tomasini (2006, p.109), *« en 2001, les Africains représentent 12% des*

[146]ICHOU Mathieu., GOUJOU Anne & l'équipe de l'enquête DiPAS. (2017). « Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine » in *Population & Sociétés*, 541(2), 1-3. doi:10.3917/popsoc.541.0001.

[147]ENNAFAA Ridha& PAIVANDISaeed. (2008). « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux » in *Formation emploi*, 103(3), 23-39. https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-3-page-23.htm.

étudiants en mobilité ; leur nombre a augmenté de 22% entre 1999 et 2001 »[148]. De surcroît, les étudiants d'Afrique de l'Ouest, *« sont davantage attirés par les formations professionnalisantes telles que celles dispensées en STS, IUT ou IUP »*[149]. Concernant les critères d'attractivité, ils sont plutôt d'ordre historique et culturel. C'est ce dont nous avons parlé dans le cadre d'un des précédents chapitres mentionnant le poids de l'histoire en Guadeloupe et au Sénégal. La majorité des étudiants étrangers provient des anciennes colonies françaises. Pour preuve, *« les étudiants africains constituent la majorité du contingent étranger »*[150]. Généralement, dans l'imaginaire collectif de ces étudiants, le continent européen et notamment la France sont perçus comme des espaces géographique où la réussite est aisée ou tout du moins, elle paraît facilitée et plus accessible que dans son territoire d'origine. Selon C. Teissier & al (2018, p.54), l' *« apprentissage et le perfectionnement du français, la qualité de l'enseignement dispensé et l'enrichissement culturel »*[151] sont trois raisons de venir étudier en France. Toutefois, cette venue en France peut occasionner des conditions de vie difficile et de nombreuses désillusions pour l'étudiant car ces espérances peuvent être revues à la baisse en fonction de sa propre réalité une fois dans le pays. Pour aller plus loin, nous envisagerons d'exploiter la mobilité des étudiants à l'université. Nous verrons que cette mobilité ne concerne pas uniquement les étudiants étrangers mais aussi les français qui circulent à l'intérieur même de leur propre territoire. Avant de progresser vers la mobilité étudiante, prenons en compte l'histoire de l'enseignement et de l'éducation au Sénégal.

B) L'enseignement supérieur au Sénégal

Ancienne colonie française, le Sénégal comme beaucoup d'anciennes colonies a rencontré de nombreuses difficultés pour ne pas rester cloisonné dans son sous-développement. Si bien que le Sénégal reproduit la structure familiale et professionnelle que l'on rencontre dans la majeure partie des pays africains : une classe dirigeante riche, cultivée et très liée à la France ; une classe sociale pauvre vivant dans l'habitat traditionnel africain qui est la case dépourvue d'électricité et d'eau courante et également depuis quelques années, la naissance d'une classe moyenne depuis le début des années 1990 correspondant à la globalisation de l'économie. Les postulants susceptibles d'intégrer l'enseignement supérieur appartiennent en conséquence soit à la classe dirigeante soit à la classe moyenne. La classe des pauvres est totalement exclue de ces perspectives. Concernant l'enseignement supérieur au Sénégal, il sera question de définir

[148] FABRE Jérôme & TOMASINI Magda. (2006). « Les étudiants étrangers en France et français à l'étranger » in *Éducation, formation.*
[149] *Ibid.,* p.112.
[150] *Ibid.,* p.115.
[151] https://www.insee.fr/fr/statistiques

les objectifs de l'université de Dakar et de la présenter comme étant une université française au sein de l'Afrique.

Malgré toutes les problématiques de l'enseignement au Sénégal et ce, à tous les niveaux, la création et l'accès au supérieur demeurent possibles. R. Pourtier (2010, p.106) affirme que *« durant les quelques années précédant et préparant les indépendances, la France avait opté pour la création d'universités à vocation régionale comme l'université de Dakar, aujourd'hui Cheikh Anta Diop, créée en 1957 »*. Il ajoute que *« l'université s'affirme comme attribut de la souveraineté. En même temps, elle reste un décalque de l'université française, la question de la validité de plein droit ou de l'équivalence des diplômes ayant toujours été un point sensible dans les relations universitaires franco-africaines »*[152]. Pour N. Sall (1996, p.53), *« le système d'enseignement du Sénégal, tel qu'il se présente aujourd'hui, est l'héritier du passé colonial avec lequel il n'a pas su ou n'a pas pu ou voulu rompre »*. Ainsi, ajoute-t-il qu'*« à l'instar de toutes les universités coloniales créées sur le continent entre 1900 et 1960, l'Université de Dakar n'échappait pas à la mission que ces établissements avaient reçue, c'est-à-dire fournir le personnel autochtone nécessaire à l'administration coloniale. L'objectif principal était de socialiser systématiquement le personnel et les exécutants à la gestion du système colonial, au niveau supérieur de la hiérarchie dans lequel on pouvait des Africains »*[153]. Entre temps, en octobre 1960, le Sénégal a pu ouvrir une autre université, celle de Saint-Louis. Selon J. Suret-Canale (1977, p.474), *« pour le régime colonial, l'instruction des masses présente un double péril : elle la rend plus coûteuse ; d'autre part elle conduit les masses colonisées à prendre conscience de l'exploitation et de l'oppression auxquelles elles sont soumises »*. Il n'était donc pas question de transmettre la culture et les connaissances scientifiques nécessaires au bon développement de l'université ni même de rehausser le niveau culturel des colonisés. *« Ainsi, la principale contradiction de l'ère coloniale était-elle de vouloir bâtir un système éducatif, tout en s'efforçant de limiter les dangers qu'il pouvait présenter pour le système colonial en particulier la prise de conscience des colonisés »*[154]. Toutefois, il précise que le pays avait bénéficié d'un statut privilégié s'étant traduit par une assimilation culturelle pour ce qui a trait à l'enseignement. D'après R. Pourtier (2010), les politiques d'enseignement supérieur ont mis en avant le quantitatif plutôt que le qualitatif. Ils ont donc précipité les choses et compromis la réussite d'universités étouffées sous le nombre. Pour parer à ce problème, *« les élites politico-économiques envoient leurs enfants dans les universités européennes ou nord-américaines témoignant ainsi de l'échec des universités africaines à se hisser à un niveau international. Il*

[152] *Op.cit.*,Pourtier 2010, p.106.
[153] *Op.cit.*, Sall 1996, p.58.
[154] *Op.cit.*, Sall 1996, p.61.

faut toutefois périodiser : les trajectoires de l'enseignement supérieur sont le reflet de l'évolution politique globale »[155]. Au regard de J. A. Goudiaby (2014), la construction du système d'enseignement universitaire au Sénégal est basée sur les héritages colonial et culturel ainsi que sur une logique marchande. J. A Goudiaby (2014, p.35) affirme que *« le premier établissement d'enseignement supérieur est l'Institut des hautes Études de Dakar, créé par le décret 50-414 du 6 avril 1950 et par l'Académie de l'AOF le 27 novembre 1950 »*. Il avance que l'université de Dakar est la 18e université française. Il précise également qu'*« il a fallu attendre février 1957 pour que la première université d'Afrique de l'Ouest francophone voie le jour. Il s'agit de l'université de Dakar, devenue université Cheikk Anta Diop de Dakar en 1987 »*[156]. Cette université a hérité d'un modèle conforme aux universités métropolitaines. Elle a été créée pour servir le pays mais elle se situe loin des réalités du terrain car elle est imposée par la France et l'Union française. Ce qui revient à dire qu'elle continue à s'inspirer de l'héritage colonial avec toutes les répercussions que cela implique.Ainsi, proclame t-il que dans chaque situation de colonisation où les acteurs se sont retrouvés sous forte domination, il y a eu un besoin de rupture, de changement fondamental et un refus de se maintenir dans la situation de domination. Pour cela, les acteurs ont opté pour une cassure mais avant celle-ci, *« la période des indépendances constitue un nœud dans la dynamique de construction du système de recherche et d'enseignement supérieur. En effet, avant cette cassure, la recherche était intégrée dans des politiques et des structures qui dépendaient exclusivement de centres de décision situés sur le territoire français »*[157]. En discutant sur la réforme des filières et plus spécialement celle de la licence, du master et du doctorat (LMD), A. Salam Sall (2012, p.5) mentionne que « *la réforme LMD, en uniformisant le référentiel autorise une plus facile reconnaissances des diplômes »*[158]. Bien évidemment, la reconnaissance des diplômes en France a motivé son acceptation et elle a aussi offert une ouverture internationale aux étudiants. C'est dans cette ferveur que celle-ci a été mise en œuvre à l'université de Dakar car *« la mission de l'Université n'est pas seulement de préserver le savoir, mais, plus important encore est de mettre le savoir sur le marché et de mettre des mécanismes en place, pour s'inspirer des mécanismes en place, pour s'inspirer des meilleurs pratiques et connaissances du marché »*[159]. Les acteurs étant donc favorables à cette adoption et la réforme LMD a été facilitée par une détermination de nature collective et elle a été défendue avec combativité.

Malgré la devise française « Liberté, égalité, fraternité », force est de constater que notre

---

[155]*Op.cit.,* Pourtier 2010, p.107.
[156]*Op.cit.,* Goudiaby 2014, p.35.
[157]*Op.cit.,* Goudiaby 2014, p.42.
[158]SALAM SALL Abdou, *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : le cas de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar,* Éditions l'Harmattan, Sénégal, 2012.
[159]*Ibid.,* p.8.

pays et particulièrement son système éducatif n'est pas exempt de difficultés et d'inégalités. Ces inégalités ont des causes diverses qui ont toutes entre elles un point commun : une mauvaise adaptation entre le marché de l'offre et celui de la demande. Le Sénégal calquant son modèle éducatif sur celui de son ancien empire colonial a largement hérité de ces problèmes d'inégalités qui conduisent les étudiants de ce pays qui en sont capables à vouloir faire leurs études supérieures à l'étranger particulièrement en France. A cet égard, l'université de Dakar pourtant réputée être une université française au sein de l'Afrique ne semble pas avoir rempli sa mission puisqu'elle n'a pas su mettre un terme à l'immigration étudiante.

III. LA MOBILITE ETUDIANTE

Dans un monde où tout devient global, systémique, le marché de l'éducation et particulièrement celui de l'enseignement supérieur sont contraints de s'adapter à l'évolution du monde pour rester attractif. La mondialisation économique s'accompagne d'une mondialisation éducative à une acculturation et à une uniformisation culturelle. Le défi des enseignements est donc de rester originale dans un marché devenant extrêmement concurrentiel.

A) La France et la mobilité étudiante

Le phénomène de la mobilité internationale des étudiants est très commun lors des études supérieures. Nous nous intéresserons spécifiquement à une mobilité entrante et non sortante. En effet, ce sont ceux qui entrent dans le pays d'accueil plutôt que ceux qui y sortent qui font l'objet de notre étude. En raison de l'offre et de la formation, bon nombre de titulaires du baccalauréat sont obligés de quitter leur pays de naissance. C'est ainsi que les départs sont motivés par un ou des éléments déclencheurs. Une fois la migration internationale effectuée, les retours dans le pays d'origine sont généralement incertains car ils tiennent compte des possibilités professionnelles qui vont s'offrir à eux. En premier lieu, nous évoquerons l'enseignement supérieur et la mondialisation, puis dans un second lieu, nous présenterons, le marché de l'éducation. Enfin, il conviendra d'évoquer également les contraintes liées à l'offre de formation.

1) L'enseignement supérieur et la mondialisation

A l'heure actuelle, l'enseignement supérieur subit l'impact de la mondialisation mais bénéficie également de la baisse considérable des coûts de transports internationaux. Elle joue

donc un rôle sur les systèmes éducatifs et favorise ainsi, la mobilité étudiante. Celle-ci ne cesse de se développer. Son développement accélère la concurrence entre les établissements de l'enseignement supérieur sur l'ensemble des continents. Selon S. Cariou-Charton (2016, p.7), *« lorsque la question de la mondialisation se présente, nous la voyons souvent du point de vue des échanges économiques ou migratoires, ou dans le jeu politique entre les nations. Toutefois, ce phénomène a aussi des conséquences en bien d'autres domaines aux évolutions plus lentes. C'est le cas des enjeux liés à l'éducation »*[160]. L'auteur poursuit en précisant que quand nous parlons de mondialisation, nous faisons référence à un élargissement, à un approfondissement et à une accélération des échanges au-delà des frontières nationales. Il serait pertinent de dire que la mondialisation a rendue possible la mobilité étudiante. Il faut savoir que la massification au sein de l'enseignement supérieur a favorisé l'augmentation de l'offre de formation. Nous retrouvons donc une population estudiantine plus massive avec une expansion de la diversité des formations. Tout se joue autour de ces deux éléments qui sont à prendre en compte car il comporte des conséquences. Par exemple, *« en France, cette massification a eu trois conséquences graves dont le système de l'Enseignement supérieur n'est toujours pas sorti, malgré les efforts des différents gouvernements. La première est la difficulté récurrente d'orienter les jeunes à la sortie du secondaire. La deuxième est un taux d'échec important dans le cycle de la licence. La troisième est la sélection sociale discriminante que renforce le maintien d'une hiérarchisation sociale quasi incontournable des filières »*[161]. Effectivement, depuis que la carte des formations s'est élargie, l'orientation ne se présente pas sous ses meilleurs jours. Elle n'est pas favorable aux jeunes lycéens. Pourtant, il existe une offre de formation très importante, si bien que les nouveaux bacheliers éprouvent des difficultés pour faire leurs choix d'études supérieures. En conséquence, les nouveaux bacheliers sont mal orientés. Malgré cette mauvaise orientation, les universités se retrouvent obligées de prendre en compte la masse d'étudiants qui risque à coup sûr l'échec. Bien évidemment, cela conduit à l'échec dans les premières années universitaires. Tout se passe comme si l'enseignement supérieur *« devient l'anti-chambre du supérieur »*[162]. Il est vrai que l'orientation au lycée ne permet pas vraiment au lycée de se connaître, de se confronter à la réalité du terrain, de se construire une identité personnelle dans le but de mieux choisir par la suite. L'ouverture mondiale des formations est un déterminant supplémentaire qui vient s'ajouter à la massification de l'enseignement et aux diverses formations possibles. Il existe des éléments favorisant plus que d'autres le choix du pays d'études des étudiants. Parmi eux, nous avons les

[160]CARIOU-CHARTON Sylvain. (2016). « L'impact de la mondialisation sur les enjeux d'éducation » in *Études*, juin (6), 7-18. doi :10.3917/etu.4228.0007.
[161]*Ibid.,* p.9.
[162]*Ibid.,* p.10.

considérations linguistiques et culturelles, la proximité géographique, la similitude des systèmes éducatifs et la comparaison des coûts de scolarité. Ainsi, même les politiques des pays se retrouvent dans l'obligation de s'adapter aux conséquences de la mondialisation et du système éducatif. D'après S. Cariou-Charton (2016, p.15) c'est ainsi que *« la priorité est alors donnée à l'Enseignement primaire, l'effet visé étant d'augmenter les chances de réussite du plus grand nombre d'élèves en luttant contre la médiocrité du système primaire et de diminuer le taux d'abandon de scolarité »*. D'où l'importance de s'être attardé sur l'enseignement primaire dans le chapitre précédent. Tout commence à ce niveau d'enseignement avec les enfants pour pouvoir évoluer dans les niveaux supérieurs. Dans les pays de l'OCDE, le but est de pouvoir agir sur la stratification sociale et la réussite scolaire qui sont liées. Passons à la partie suivante traitant de l'éducation comme étant un marché.

2) Le marché de l'éducation

L'éducation est un marché soumis aux règles de la concurrence constituant une rencontre entre l'offre et la demande. Suivant S. Cariou-Charton (2016, p.17), *« l'éducation devient un marché »*. H. Jorda (2007, p.42) ajoute que *« depuis qu'en mars 2000, à Lisbonne, l'UE s'est fixé comme objectif central de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde, études et rapports se sont multipliés, tant au plan européen que national, pour montrer que les savoirs sont au centre des économies engagées dans la compétition mondiale »*[163]. Ainsi, l'Université ne peut être entrevue sans prendre en compte les différents changements dans le système éducatif qui sont causés par l'Union Européenne (UE), l'État qui réduit les finances allouées ainsi que la contractualisation. De plus, il est nécessaire de tenir compte de l'insertion professionnelle des étudiants. Le but de l'Europe est de pouvoir concurrencer les Etats-Unis dans le système éducatif. Pour ce faire, il doit accroître la qualité de son éducation. Ainsi, pour H. Jorda (2007, p.43), *« le niveau d'éducation a été considéré comme un facteur de production au même titre que le capital et le travail »*. Toutefois, ce n'est pas l'éducation qui est destinée à prétendre à l'acquisition des richesses, c'est plutôt l'efficacité dont nous allons user pour tenter de la produire. En ce sens, l'éducation donne accès à une certaine intelligence. Elle promeut aussi l'innovation et l'adaptation mais en aucun cas, elle prédit l'abondance financière. A travers cette éducation, les connaissances et le système éducatif doivent servir l'économie du pays. Nous ne cesserons donc de dire dans cette étude, que les connaissances ont une importance capitale dans le projet de formation du sujet. Raison pour laquelle, nous mentionnons la connaissance dans de nombreuses parties de ce travail. Nous comprenons d'ores

[163]JORDA Henri. (2007). « L'enseignement supérieur au service de la société entrepreneuriale : chronique d'une mort annoncée » in *Marché et organisations*, 5(3), 41-59. doi:10.3917/maorg.005.0041.

et déjà pourquoi les universités sont concurrencées entre elles, concurrence accentuée par la loi sur l'autonomie des universités les conduisant à offrir des formations originales que les concurrents ne proposeraient pas. Elles le sont car elles sont considérées comme des entreprises devant rapporter le maximum d'étudiants au sein de leurs établissements. Cela explique le panel d'offre de formations que nous avons à ce jour. Cette massification de l'offre entraîne forcément une gestion des connaissances. H. Jorda (2007, p.50) explique que la logique des compétences est facilitée avec le système LMD, elle s'élargit au niveau des filières générales, « *dans le cadre de la constitution du grand espace européen de l'enseignement supérieur où seule l'employabilité permet d'accéder à la société de la connaissance »*[164]. Avec cette logique des compétences, l'auteur annonce que l'enseignement se transforme en une offre de formation qui est adaptable aux besoins des employeurs. Après avoir compris le rôle de la mondialisation dans le système d'enseignement supérieur, gardons en mémoire que la mobilité des étudiants est un phénomène très en vue au moment des études supérieures. En France, elle est souvent liée à des contraintes de formation. Dans la région de domiciliation du sujet, les formations recherchées sont souvent inexistantes ou saturées. Aussi, la place de la France en lien avec la mobilité étudiante est à prendre en compte pour la mobilité des étudiants dans le monde car ce pays fait partie des plus convoités d'Europe.

3) Les contraintes liées à l'offre de formation

L'entrée dans le supérieur donne accès à une mobilité à bon nombre d'étudiants. Pendant longtemps, certains ont considéré que migrer faisait partie du cursus universitaire car il permet un enrichissement. Aussi, en France, les migrations estudiantines se sont davantage penchées sur les rapports entre la capitale parisienne et la province. Ce qui pose la question de l'aménagement du territoire et qui occasionne de fortes disparités dans le pays. Bien entendu et de manière logique, les plus gros flux migratoires sont compris entre les grands pôles universitaires de France métropolitaine et les grandes villes. La plupart des migrations s'effectuent en raison de l'offre et de la demande. C'est fréquemment la résultante des migrations contraintes. Selon M. Baron (2005, p.293), elles *« relèvent d'une contrainte liée à une offre de formation insuffisante au lieu de départ c'est-à-dire à une incompatibilité entre le choix de poursuite d'étude effectué par l'étudiant et les formations proposées dans sa ville d'origine »*[165]. En dépit de tout ce qui vient d'être dit, ces migrations n'ont rien d'original dès lors qu'elles sont ordinairement orientées en faveur de l'offre et de la demande des

[164] *Ibid.,* p.50.

[165] BARON Myriam. (2005). « Les migrations étudiantes dans le système universitaire français au début des années 90 » in *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, avril(2), 281-300. doi:10.3917/reru.052.0281

établissements universitaires et des kilomètres les séparant. Toutes les formations demandées ne sont pas disponibles dans tous les départements français y compris les DROM ainsi que dans tous les établissements en fonction de la spécialité. Comme nous l'avons déjà énuméré plus haut, elles sont même inégalement réparties sur le territoire français. Pour certains, c'est à cette occasion qu'ils quitteront pour la première fois le cercle familial. C'est souvent le cas des étudiants domiens. Cette réalité est valable à la fois pour les étudiants français que pour les étudiants étrangers provenant de toute nationalité. M. Baron (2005, p.282) affirme que *« les forces et les faiblesses du système universitaire français peuvent également être lues au travers des migrations étudiantes qui se produisent entre les différents sites universitaires. Et ce dans la mesure où elles constituent un indicateur pertinent de la connaissance et de l'utilisation du système universitaire par les étudiants »* puisque pour l'auteure, *« un étudiant inscrit à l'Université a été considéré comme migrant quand le changement de lieu d'étude a correspondu au passage d'une ville universitaire à une autre ville universitaire »*[166]. Par exemple, c'est ainsi que la migration d'un étudiant de la ville de Bayonne à la ville de Pau est considérée comme une migration sans qu'une inscription soit faite dans une université différente. Dans son cas, les deux centres de formation appartiennent à la même université de Pau et des Pays de l'Adour. Dans notre étude, ces migrations peuvent nous permettre de comprendre la concurrence qui peut exister entre les établissements universitaires. Concernant la mobilité des étudiants étrangers, E. Terrier (2009, p.612) définit celle-ci comme « *un mouvement qui s'exprime par un déplacement de l'individu dans l'espace, comme un mode de pratique de l'espace. Elle s'oppose à l'immobilité qui correspond à une absence de déplacement »*[167]. En prenant appui sur ces propos, un étudiant natif de la Guadeloupe ayant opéré un déplacement vers la métropole pour les études serait considéré comme un migrant contrairement à celui resté étudier dans son territoire de naissance. Acceptons qu'il en soit de même pour les étudiants sénégalais dans le même contexte. Dans son analyse, E. Terrier mentionne la dimension spatiale faisant appel à une mobilité pouvant être locale, régionale, nationale et internationale. Cet élément nous intéresse puisque dans notre recherche, il est question d'une population estudiantine ayant recours à une mobilité nationale (pour les guadeloupéens) et à une mobilité internationale (pour les sénégalais). Nous venons de voir ce qu'il en est de la mobilité étudiante en France métropolitaine et pour élargir les données, nous allons passer à la mobilité étudiante dans le monde.

[166] *Ibid.*, p.284.

[167] TERRIER Eugénie. (2009). « Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité » in *Annales de géographie*, 670(6), 609-636. doi:10.3917/ag.670.0609

B) La France et la mobilité étudiante internationale

La France est à la fois concernée par la mobilité étudiante nationale et internationale. Nous verrons le rang de la France dans cette mobilité. Nous évoquerons également le développement de celle-ci ainsi que le cas des sénégalais. Les motivations de départ des étudiants étrangers seront aussi mises en lumière. Il nous a apparu souhaitable de mentionner les conséquences et les difficultés engendrées par la mobilité étudiante.

1) Le développement de la mobilité internationale des étudiants

De façon générale, les étudiants étrangers quittent leur pays de naissance dans le but de trouver une meilleure offre de formation dans le pays d'accueil. Nous définissons ci-après ce que nous entendons par étudiant international. Nous prendrons pour appui sur la définition de l'UNESCO et de l'OCDE présentée sur le site Campus France, *« un étudiant en mobilité internationale a traversé une frontière dans le but de poursuivre ses études et est inscrit dans un programme d'enseignement hors de son pays d'origine. Seuls sont pris en compte les étudiants en mobilité dominante, c'est-à-dire ceux inscrits dans un programme sanctionné par un diplôme »*[168]. Il faut noter que la mobilité des étudiants dans le monde ne cesse d'augmenter. *« En 2017, 5,3 millions d'étudiants suivent une formation diplômante après avoir traversé une frontière (+71% en dix ans) »*[169]. Le plus souvent, faire des études hors du pays de naissance relève d'un choix ou d'une nécessité. Dans le cadre de notre travail, nous prenons l'exemple des étudiants sénégalais qui font une mobilité internationale pour études. Ils assument une mobilité diplômante. Les principales raisons de venir étudier contribuent à la recherche d'excellence, à la découverte d'autres cultures différentes selon les pays, le sous-investissement dans l'éducation, l'indisponibilité de certaines formations, le manque de places à l'université, les instabilités économiques et politiques ainsi que les trajectoires des familles. Selon F. Cissé & al (2004, p.107),*« l'amélioration du capital humain, comme source d'innovations technologiques et d'accroissement de la productivité, est un des moyens les plus sûrs de rendre la croissance durable et de combattre la pauvreté »*[170]. En clair, nous pouvons en déduire que les sénégalais comptent sur l'éducation pour tenter de réduire la pauvreté présente dans le pays. Accédons de plus près au cas des étudiants sénégalais.

[168] *Ibid.,* p.7.

[169] *Ibid.,* p. 3.

[170] CISSÉ Fatou, DAFFÉ Gaye, & DIAGNE Abdoulaye. (2004). « Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal » in *Revue d'économie du développement*, vol. 12(2), 107-122. doi:10.3917/edd.182.0107.

2) Le cas des étudiants sénégalais

Concernant la pauvreté, il est vrai que le Sénégal a vu la proportion des ménages pauvres diminuer. Le pays est passé de 58% en 1995 à 53,9% en 2001. Le Sénégal a donc su profiter de l'éducation pour comptabiliser des progrès surtout concernant l'enseignement élémentaire. F. Cissé & al (2004, p.108) confirme que *« l'éducation est d'ailleurs le plus grand bénéficiaire des dépenses publiques courantes »*. Malgré cela, bon nombre d'enfants demeurent exclus de l'école et ceux qui peuvent s'y rendre n'arrivent pas toujours à terminer l'enseignement primaire. Cela est dû comme nous l'avons déjà dit aux multiples inégalités d'accès à l'école élémentaire. Elles ne cessent d'augmenter et nous constatons que les familles économiquement riches s'en sortent toujours mieux que les familles économiquement pauvres. Pour preuve, le taux de scolarisation des enfants des 20% des ménages les plus riches est presque trois fois plus élevé que les enfants des familles les plus pauvres et jusqu'à vingt fois dans le secondaire. Comment expliquer cela en sachant que le but de toute éducation est de favoriser le plus possible l'accès à l'école de tous les enfants des familles économiquement pauvres ? Il serait pertinent de reprendre en compte la différence du taux de scolarisation des zones rurale et urbaine au Sénégal. Nous avions vu que dans la zone rurale, le taux de scolarisation est moins élevé que dans la zone urbaine dont fait partie la ville de Dakar. Ici, nous entendons regrouper tous les niveaux de vie. Dans la zone rurale, le coût des trajets allant du domicile à l'école représente une charge supplémentaire pour les familles les plus défavorisées. Par conséquent, le système éducatif sénégalais ne permet pas encore de donner une chance égale à tous d'accéder à l'éducation et peut expliquer les nombreuses mobilités des étudiants. Concernant le Sénégal, H. Dia (2015, p.116) annonce que *« les migrations pour études au départ du Sénégal sont anciennes : les institutions universitaires sur place sont peu nombreuses et elles ne couvrent pas toute la palette des formations proposées dans l'enseignement supérieur de manière générale »*[171]. Il ajoute *qu'« au terme de leurs études à l'étranger, nombreux sont les étudiants sénégalais qui rentrent au pays. Il est néanmoins admis que ce retour n'est désormais ni automatique ni immédiat. Ces étudiants sont soucieux, notamment pour ceux qui sont formés dans les pays européens d'acquérir un minimum d'expérience professionnelle »*[172]. Ils souhaitent d'une part, s'assurer d'une promotion sociale qui va d'autre part, permettre une amélioration de leurs conditions de vie future. D'après S. Vincent-Lancrin (2008, p.67), *« le nombre d'étudiants étrangers dans la zone OCDE a augmenté de 70% entre 1998 et 2004, soit*

[171] DIA Hamidou. (2015). « Le retour au pays des diplômés sénégalais : entre « développement » et entreprenariat privé ». *Journal of international Mobility*, 3(1), 115-128. doi:10.3917/jim.001.0115.
[172] *Ibid.*, p.118.

à un rythme de 10% par an en moyenne, pour atteindre 2,3 millions »[173]. D'une part, la mobilité internationale des étudiants est considérée de nos jours comme un levier de développement économique pour l'ensemble des pays concernés. D'autre part, c'est un avantage pour les institutions de l'enseignement supérieur car grâce à elle, une forme de concurrence se met en place. Notons que la France demeure un grand foyer d'accueil pour les étudiants. A l'inverse, les pays d'Afrique subsaharienne ne font pas partie des grands pays d'accueil comme certains pays européens. Ce phénomène peut s'expliquer. Suivant S. Vincent-Lancrin (2008, p.71), *« moins les pays accueillent d'étudiants étrangers, plus ceux-ci ont tendance à venir de pays voisins ou du même continent que le pays d'accueil. Ainsi, 99% des étudiants étrangers reçus par les pays d'Afrique subsaharienne viennent eux-mêmes d'Afrique subsaharienne »*. Remarquons que le continent européen est le principal continent d'accueil dans l'OCDE. Il ne l'est certainement pas par hasard. La réputation de l'Europe face aux études est en partie due à toutes les possibilités que ce continent présente en termes d'offres de formation via les programmes Erasmus et Erasmus Mundus. Selon les études économiques de l'OCDE (2007, p.115), il est clair qu'*«un système d'enseignement supérieur performant est essentiel à la formation du capital humain, à l'innovation et à l'assimilation des nouvelles technologies »*[174]. C'est une région attractive pour les étudiants américains et asiatique. C'est même le premier continent d'accueil des étudiants provenant de l'Europe et de l'Afrique. Nous pouvons dire que *« le processus de Bologne en Europe va continuer de favoriser la mobilité étudiante en harmonisant les cursus et en facilitant la reconnaissance des diplômes, et pas seulement en Europe, ses répercussions étant sensibles en Asie, en Amérique du Sud et en Afrique »*[175]. Participer au programme Erasmus est donc un enjeu stratégique pour les étudiants. La constante augmentation des effectifs des étudiants étrangers pousse certains chercheurs à faire des prévisions d'effectifs pour les années à venir. C'est le cas de S. Vincent-Lancrin (2008, p.83) annonçant que *« si la croissance observée durant ces dix dernières années continuait au même rythme moyen, le nombre d'étudiants étrangers dans la zone OCDE s'élèverait à 5,1 millions en 2015, 6,4 millions en 2020, et 7,6 millions en 2025, pour représenter 12% des effectifs dans la zone OCDE (eux-mêmes extrapolés de manière linéaire) »*. Nous avons vu que la mobilité internationale des étudiants présente un atout pour les établissements de l'enseignement supérieur. Toutefois, tous les pays du monde ne peuvent pas assurer l'accueil des étudiants étrangers de la même manière. La langue de l'enseignement, le climat du pays, le marché du travail, la mondialisation, la valorisation des diplômes sont retenus dans le choix

---

[173] VINCENT-LANCRIN Stéphan. (2008). « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? » in *Critique internationale*, 39(2), 67-86. doi:10.3917/crii.039.0067.

[174]Chapitre 5. (2007). « Améliorer l'enseignement supérieur » in *Études économiques de l'OCDE*, 5(5), 115-125. https://www.cairn.info/revue-etudes-economiques-de-l-ocde-2007-5-page-115.htm.

[175]*Op.cit.,* Vincent-Lancrin 2008, p.83.

d'étudier à l'étranger. Malgré cela, ces phénomènes, il y a un accroissement de la mobilité étudiante. N'oublions pas que la mobilité étudiante sert à faire gagner en prestige les établissements. Effectivement, pour résumer, nous avons vu que la mobilité internationale des étudiants présente un atout pour les établissements de l'Enseignement supérieur. Toutefois, tous les pays du monde ne peuvent pas assurer l'accueil des étudiants étrangers de la même manière. Malgré tout cela, il y a tout de même un accroissement de la mobilité étudiante et celle-ci devrait durer aussi, les prochaines années. Pour partir étudier ailleurs, il est nécessaire de comprendre ce qui pousse ces personnes à le faire. C'est ce que nous étudierons dans la prochaine section.

3) Les motivations de départ des étudiants étrangers

Les étudiants internationaux partent généralement en ayant une motivation de départ et ne partent pas à l'aventure ou pour satisfaire le hasard puisque quitter son pays résulte d'un choix difficile et nécessite une nouvelle organisation de vie. Sachons que la réalité de l'emploi après l'obtention du diplôme est une des raisons qui poussent les bacheliers à étudier ailleurs. Concernant le Sénégal et d'après A. Alpha Dia (2011, p.19), *« depuis le début des années 80, l'insertion des diplômés de l'université sénégalaise est devenue problématique, pour différentes raisons. Tout d'abord, il y a eu le gel des recrutements dans la fonction publique suite aux programmes d'ajustement structurel (PAS), dont l'un des objectifs était de réduire les dépenses de l'État, et en particulier celles liées aux salaires. Or, depuis les indépendances, l'essentiel des diplômés du supérieur était recruté par la fonction publique »*. Nous nous rendons compte que l'université formait les étudiants sans tenir compte du marché du travail et l'ensemble des formations dispensées provenait des secteurs d'emploi où la demande s'amoindrissait. D'ailleurs, *« le taux de chômage des sortants de l'enseignement supérieur (12 mois après la fin de leur formation) a été estimé à près de 40%, et de plus, parmi ceux qui s'insèrent, ils sont près de 20% à accéder à des emplois de niveaux inférieurs à leurs niveaux de qualification »*[176]. Les études ne profitent donc pas à celui qui a étudié en raison du dysfonctionnement conséquent en matière de développement de l'emploi. De manière générale et suivant R. Ennafaa & S. Paivandi (2008, p.28), *« la pauvreté des universités locales, le faible niveau technologique et l'insuffisance chronique des infrastructures, l'accès difficile à l'information, l'absence de moyens et de programmes de recherche, la désertification culturelle, la corruption, le sous-développement chronique, les crises politiques, la dégradation du cadre de vie »* incitent les apprenants à partir. E. Terrier (2009, p.630) affirme que ce sont *« les motivations du départ qui donnent un sens à la migration et au projet de l'étudiant »*. De fait, les motivations de départ

[176]*Op.cit.,* Alpha Dia 2011, p.19.

peuvent être des éléments clés dans le choix de la poursuite d'études. Par cette conclusion, il nous semble que les motivations du départ ne peuvent pas être les mêmes pour des étudiants guadeloupéens que pour des étudiants sénégalais. Elles sont donc variables. Il serait préférable de penser que le plus souvent, la migration pour études des sénégalais est perçue comme un besoin plutôt que comme un choix contrairement aux étudiants métropolitains et guadeloupéens qui désirent plus s'émanciper en partant du domicile parental et recherchent aussi la découverte. Cela peut se justifier par le manque de formations universitaires dans le territoire de naissance qui les poussent à partir s'ils souhaitent poursuivre des études supérieures. Il convient de constater que pour certains, l'arrivée en France constitue l'évolution vers une promotion sociale que l'obtention des diplômes peuvent faciliter autant dans le pays d'accueil que dans le pays d'origine voire même autre part. Cette envie de promotion sociale est souvent influencée par la famille surtout pour les étudiants internationaux pour qui le séjour d'études à l'étranger est rendu nécessaire par le manque de formations universitaires dans le pays d'origine. Nous savons par ailleurs qu'ils subissent des pressions familiale et sociale puisque les autres restés au pays comptent sur eux même si cette espérance n'est pas toujours verbalisée de façon claire et précise. Il n'y a pas de doute à émettre sur le fait que cette pression va être plus forte selon le montant de l'investissement financier. N'oublions pas que les fonds ne proviennent pas que de proches mais de membres du village qui peuvent participer. Ces personnes doivent être remboursées. Elles acceptent d'investir sur les étudiants car elles survalorisent la France qui renvoie à leurs yeux une image de réussite sociale. Les études en France sont ainsi valorisées. Pour toutes ces raisons sociétales, les étudiants en provenance des pays en voie de développement se doivent de réussir comparativement aux étudiants guadeloupéens qui sont français et qui ne sont pas sujets à ce type de pression. Effectivement, cette pression n'existe pas car d'autres choix sont possibles. Cependant, une autre pression pour les étudiants étrangers. C'est celle *« des conditions administratives à remplir pour obtenir le renouvellement du titre de séjour chaque année ; renouvèlement plus difficile en cas de redoublements répétés, ce qui oblige ces étudiants à mettre la priorité sur les études »*[177]. Ces faits transposés à notre étude pourraient expliquer les significations très différentes que l'échantillon de notre recherche donne à sa migration pour études. Ces significations peuvent notamment dépendre de l'espace géographique d'origine. En conclusion, *« la mobilité spatiale est donc conditionnée par l'intention des individus qui, au regard de leur projet de vie, instaure une hiérarchie des priorités même si celles-ci sont prédestinés par l'environnement social »*[178]. Effectivement, l'étudiant se doit de choisir le parcours d'études qui lui correspond le mieux. Cela sous-entend que le projet de l'étudiant doit bien répondre à un besoin. Selon L. Endrizzi (2010, p.17), *« c'est*

[177] *Ibid.,* P.634
[178] *Ibid.,* p.635.

le projet professionnel qui doit conditionner le projet de formation ». Nous en venons à nous demander si les étudiants ont bien un projet professionnel avant de démarrer la formation. Nous pouvons répondre négativement car la littérature nous enseigne que certains établissements sont choisis par dépit. C'est ce dont nous avons déjà parlé précédemment. Par conséquent, nous savons que ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, le projet professionnel devient un élément crucial à prendre en compte dans le choix de la formation. Néanmoins, il convient de dire que celui-ci ne certifie pas à coup sûr la réussite du sujet. Avoir un projet professionnel bien construit n'engage donc en rien le succès. C'est l'envie d'apprendre qui active davantage la réussite. En l'espèce, obtenir un diplôme qui apparaît lointain ne prédit pas un réel investissement dans la formation choisie. Ainsi, les formations que proposent les universités se veulent de plus en plus professionnalisantes. Pour autant, opter pour des études longues ne garantit pas un emploi à l'avenir. Les nombreuses théories apprises à la faculté peuvent désillusionner plus d'un et pousser l'apprenant à un changement de voie. Cependant, il faut savoir que cette mobilité comporte de multiples conséquences que nous aborderons maintenant.

4) Les conséquences et les difficultés engendrées par la mobilité étudiante

Une fois à l'université, de nombreux étudiants font face à diverses difficultés. Ces difficultés ne concernant pas seulement les étudiants étrangers mais tous les étudiants mêmes si les étrangers souffrent prioritairement de précarité sociale notamment parce qu'ils bénéficient peu des systèmes de bourses. Ils ont souvent pour seule aide que celle des familles restées le plus souvent dans le pays d'origine. Les devises étant généralement plus faibles, les transferts monétaires demeurent peu nombreux et peu onéreux. C'est le cas des sénégalais mais aussi des guadeloupéens qui même en possédant la monnaie euro dans leur île, peuvent se retrouver dans des familles ayant des situations économiques faibles. Cependant, faut-il rappeler que les conditions de vie des étudiants ainsi que l'accessibilité à un logement décent ont une responsabilité dans la réussite universitaire ? Il est en effet évident que devenir autonome peut augmenter considérablement les problèmes financiers et entraîner une recherche d'emploi en parallèle des études. Même si, les étudiants instrumentalisent l'université, le fait de s'inscrire pour obtenir des droits sociaux par dépit en attendant une inscription dans une formation plus désirée est une singularité qui se rencontre fréquemment. Il utilise donc l'institution à des fins plus personnelles. D'après L. Endrizzi (2010, p.1), *« les difficultés que les étudiants rencontrent et les phénomènes d'échec et d'abandon, constatés dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ont été abondamment étudiés, en particulier à l'université »*[179]. Les résultats démontrent que ceux

[179]ENDRIZZI Laure. (2010). « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité » in ffhalshs-00473752

qui sont victimes d'échec dans l'enseignement supérieur ont été des élèves performants au lycée. Rappelons que les étudiants du cycle universitaire sont des bacheliers. C'est ainsi *« que le baccalauréat ouvre donc un droit d'inscription à l'université, mais ne suffit pas pour accéder à d'autres types de cursus »*[180]. Par exemple, la filière du baccalauréat obtenu n'est pas suffisante pour entrer dans des filières qui sont dites sélectives telles que les classes préparatoires aux grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs conduisant au brevet de technicien supérieur, les classes qui amènent au diplôme universitaire de technologie. Ceux-ci se préparent dans des instituts de technologie qui sont à l'intérieur des universités. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) comptabilise l'inscription de 78% des bacheliers en 2008. Cependant, seulement 24% des Français âgés de 25 à 34 ans possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur. Selon l'observatoire des inégalités, il n'y a que 17% des français qui ont un diplôme supérieur à bac+2. La problématique des sortants sans diplôme pose la question politique de la démocratisation. Nous constatons qu'« *un étudiant sur trois quittent la filière dans laquelle, il s'était inscrit à l'issue de la première ou de la deuxième année »*[181]. Les autres étudiants optent pour une réinscription dans d'autres filières pendant que d'autres abandonnent. Généralement, il s'agit d'un cas sur dix. En Europe, cette question de l'abandon des études supérieures est une réalité. Ceux qui abandonnent représentent *« moins de 25% en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France et au Japon »*[182]. Malgré l'abandon des études, les connaissances antérieures acquises ne sont pas pour autant perdues parce qu'elles sont le plus souvent transposées dans le domaine du travail. Bien entendu, la question de l'abandon n'est pas entrevue de la même façon dans tous les pays concernés. Elle rend compte en partie de la massification des universités. Concernant ceux qui décrochent, il ne s'agit pas uniquement d'individus désertant l'établissement. Il peut être question de sujets qui ne s'intègrent pas au système en raison du décalage entre le lycée et l'université. A ce stade, il serait préférable de parler d'affiliation. Elle correspond au passage du statut d'élève au statut d'étudiant donnant droit à une nouvelle identité.

Depuis la fin de la guerre froide et l'ouverture de la Chine au capitalisme, un monde globalisé comprenant des pays interdépendants entre eux s'est créé. Un nouveau monde se dessine s'accompagnant d'une multiplication d'échange de marchandises, d'informations, de services et naturellement d'individus. Le développement des migrations humaines conduit à examiner les raisons de ces migrations qui peuvent être touristiques, politiques, économiques, humanitaires ou éducatives. C'est donc dans un monde mondialisé que des étudiants étrangers vont décider de quitter leur terre natale pour investir leur temps et leurs ressources financières

[180] *Ibid.*, p.2.
[181] *Ibid.*, p.3.
[182] *Ibid.*, p.3.

au service d'un enseignement étranger. Cette adaptation ne se fait pas sans difficultés. Dans un pays d'origine catholique, imaginons les étudiants allant étudier en terre musulmane. Or, particulièrement pour le Sénégal, terre d'islam, les étudiants de ce pays viennent étudier dans un pays d'origine catholique qui se trouvait être leur ancien empire colonial. Il y a donc indéniablement un choc de cultures.

CONCLUSION

En premier lieu, nous avons fait apparaître la situation actuelle de l'enseignement supérieur en France. Il englobe divers établissements n'ayant pas la même sélection à l'entrée. Cet enseignement doit répondre à la réalité du marché du travail. Nous avons constaté que les établissements proposent un grand échantillon de formation. Cela accentue la diversité de l'offre de formation. Ces offres de formation sont inégalement réparties sur le territoire national tout comme l'ensemble des étudiants. Ces inégalités de formation se répercutent lors de l'inscription puisqu'elles dépendent généralement du type de baccalauréat obtenu. Une distinction est donc faite en fonction de lui. Plus celui-ci est général, mieux il donne des chances d'accéder à des filières plus générales de l'enseignement supérieur contrairement aux filières technologique et professionnelle du même diplôme. L'orientation au lycée est aussi une des causes prépondérantes dans les inégalités d'inscription dans le supérieur. Effectivement, si l'orientation n'a pas été bien préparée, elle n'offre que très peu de possibilités d'atteindre ses objectifs en termes de formation. C'est pourquoi, nous avons saisi tout l'enjeu de la conception du projet initial. De plus, nous avons souligné en second lieu que l'enseignement supérieur était associé au phénomène de la mobilité étudiante. Plus précisément, il est question de deux mobilités : la mobilité nationale et la mobilité internationale. En effet, la mobilité dont nous parlons inclut aussi les étudiants mobiles à l'intérieur même de la France métropolitaine. La notion de mobilité n'est pas seulement liée à l'international même s'il est vrai que par le fait de la mondialisation, il est devenu plus facile de se mouvoir d'une frontière à une autre dans le but d'y effectuer un parcours de formation. Il convient de ne pas omettre d'évoquer dans ce cadre, les offres de formation. Précédemment, nous avons précisé que celles-ci sont conséquentes. Non seulement, elles le sont mais elles incluent une spécialisation. Cette spécialisation encourage les intéressés à partir se former car elle n'existe pas toujours dans le même pays, dans la même région ni même dans la même ville. Nous pouvons soutenir que la spécialisation justifie à bien des égards les départs. En ce sens, la mission de l'enseignement supérieur est de diversifier son offre afin d'attirer le maximum d'effectif possible qui souhaite y participer. Cet attrait a favorisé une massification dans le supérieur et plus spécialement dans les universités qui regroupent la plus forte proportion d'étudiants. Si nous pouvons nous exprimer de cette

manière, la soif de connaissances a poussé bon nombre de bacheliers à quitter leur territoire de naissance vers un territoire d'accueil pour les études. De surcroît, ce départ s'organise autour d'objectifs et de réelles motivations. Les possibilités de réussite s'évaluent quelque part en amont du départ. Nous avons fait le constat, au regard des chiffres évoqués, que l'Europe est un des continents le plus en vue pour les étudiants étrangers. La France fait partie des pays les plus choisis également. Raison pour laquelle, nous avons décidé de l'étudier de façon principale. Le contexte historique, la langue et le coût de la formation dans l'Hexagone sont fortement évoqués par les sujets africains faisant partie des étudiants les plus présents dans le pays. Pour conclure notre réflexion, il faut aussi noter que la mobilité étudiante, qu'elle soit nationale ou internationale présente un intérêt pour l'enseignement supérieur. En l'espèce, elle permet un classement des établissements et elle y établit aussi une concurrence entre eux. Cette concurrence pousse les dirigeants de ces établissements à se fixer des défis, de nouveaux objectifs et à promouvoir de nouvelles stratégies dans l'intention d'attirer encore plus d'étudiants dans leurs institutions.Nous allons maintenant nous équiper d'outillages théoriques, en commençant (pour le chapitre III) par la question de l'apprentissage.

PARTIE 2
L’outillage théorique

CHAPITRE III :

L’APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Après avoir présenté les chapitres sur le poids de l'histoire dans l'abandon des études en Guadeloupe et au Sénégal ainsi que le système éducatif et la mobilité étudiante dans les deux territoires, il nous faut aborder la question de l'apprentissage — en effet, les apprenants guadeloupéens et sénégalais effectuent des migrations dans le but d'étudier. Nous ne pouvons mettre de côté l'apprentissage dans cette recherche puisque nous traitons du phénomène d'abandon des études. Avant d'arrêter les études, les anciens étudiants représentant les participants d'aujourd'hui ont forcément vécu un parcours d'apprentissage. L'apprentissage regroupe un ensemble de processus servant à acquérir des savoirs, des savoir-faire ou des connaissances. L'apprentissage est tout simplement le fait d'apprendre à travers une formation. Il découle de l'instruction. Aussi, l'apprentissage permet l'acquisition ou la modification de la représentation d'un environnement dont le but est de favoriser de meilleures interactions. Le terme englobe des formes diverses et l'apprentissage lui-même est modélisé par des paradigmes divers. Raison pour laquelle tous les êtres humains ne peuvent apprendre de la même manière. Etant donné que l'apprentissage requiert la connaissance, il est important d'évoquer le lien présent entre eux. Nul doute que l'émancipation de l'être humain s'effectue en grande partie grâce à la cognition, à l'éducation et à l'instruction. De toute évidence, il faut pour cela savoir utiliser correctement les connaissances et surtout celles qui sont antérieures à un nouvel apprentissage. En outre, il est intéressant de faire intervenir la notion de sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle prôné par Albert Bandura consiste à croire en sa capacité à réaliser une tâche ou une action. De ce point de vue, plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé et plus le sujet visera des objectifs élevés et se sentira capable de les atteindre. Le fait de croire en ses facultés de réussite permet d'avoir un comportement qui sera davantage persévérant. Nous nous posons donc la question de repérer quelle stratégie d'apprentissage un sujet utilise pour construire sa réussite dans un cursus d'études. Partant de là, nous établirons dans une première partie les éléments qui présentent l'apprentissage et ses différents paradigmes puis nous mettrons en lumière dans une seconde partie, les diverses applications du sentiment d'efficacité personnelle au cours d'un apprentissage.

I. L'APPRENTISSAGE ET SES DIFFÉRENTS PARADIGMES

Dans ce travail, il s'agit de présenter dans un premier temps, les grandes théories de l'apprentissage au cours du XX^{ème} siècle. De plus, puisque l'étude concerne l'apprentissage en formation, nous parlerons des représentations qui constituent un élément fondamental dans la compréhension des sujets engagés dans une situation de formation. Tout d'abord, dans les milieux de formation, nous sommes confrontés à différentes méthodes dans le but de faciliter la réussite. Cette partie regroupera la définition du mot apprentissage et du verbe apprendre. Il s'agira de bien saisir le sens de ces mots pour bien comprendre de quoi il est question. Il était évident d'écrire sur ce concept qu'est l'apprentissage car nous ne pouvons pas traiter la question de l'arrêt des études supérieures sans en discuter. Ensuite, nous détaillerons les différentes formes d'apprentissage sans omettre d'évoquer les divers paradigmes existants.

A) Les formes et les paradigmes d'apprentissage

Les théories classiques de l'apprentissage ont été élaborées pour la plupart au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle. Ces théories servent à la compréhension des conduites humaines. Dans cette partie, nous établirons une synthèse regroupant les formes d'apprentissage et les différents paradigmes. Reconnaissons que la situation d'apprentissage a évolué au point d'avoir eu besoin d'une modélisation. C'est à cette occasion que sont apparues les théories de l'apprentissage qui consistent à expliquer le phénomène d'acquisition des connaissances. En premier lieu, nous aborderons, les formes d'apprentissage et en second lieu, nous insisterons sur les paradigmes de l'apprentissage.

1) Le mot apprentissage et le mot apprendre

Nous aurons à définir ces deux termes afin de mieux cerner la différence entre les deux.

1.1. Apprentissage

L'apprentissage requiert des formes et différents paradigmes. Avant toute chose, il nous semble nécessaire de tenter de définir ce que nous entendons par apprentissage et par le fait d'apprendre. Généralement, l'apprentissage induit un changement qui peut se traduire à travers une nouvelle conduite, un nouveau comportement. L'apprentissage entraine le plus souvent une modification de nos connaissances antérieures. Aussi, dans notre système éducatif et par conséquent, dans notre pays, l'enseignement est souvent lié à l'apprentissage. D'après S. Briquet-Duhazé (2018, p.11), *« la définition de l'enseignement s'appuie inévitablement sur*

celle de l'apprentissage : enseigner est l'activité favorisant l'apprentissage »[183]. Bien que l'enseignement et l'apprentissage soient mêlés, la définition de l'apprentissage n'est pas pour autant dégagée. Les définitions de l'apprentissage sont multiples et variées. Elles dépendent généralement de l'évolution des différents courants de recherche et des disciplines. Ce binôme est considéré comme étant une situation engageant un enseignant et un étudiant avec un programme bien défini en fonction du niveau. Rappelons que le programme est véhiculé par celui qui détient l'autorité (le professeur) et il permet d'acquérir des connaissances nouvelles pour l'apprenant. C'est ainsi que *« tantôt l'apprentissage est défini par l'acquisition d'une conduite nouvelle, d'un comportement nouveau. Tantôt il est défini comme étant un processus permettant de développer des compétences, savoirs, savoir-faire, capacités et attitudes »*[184]. L'apprentissage regroupe également une complexité. Selon P. Perrenoud (2003, p.25), *« l'apprentissage est un acte où les capacités cognitives sont issues de situations complexes, et d'interactions sociales »*[185]. En ce sens, l'apprentissage considère l'environnement dans lequel vit le sujet. Suivant P. Perrenoud (2003, p.17), *« le projet d'instruire ou d'éduquer ne peut échouer si l'on oublie qu'apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle, qu'elle engage notre d'identité, notre rapport au monde ; bref qu'apprendre, c'est désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer, exercer un drôle de métier, mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir »*. P. Perrenoud affirme que le rapport au savoir n'est pas le savoir en lui-même. C'est tout simplement un ensemble de relations affectives, cognitives et pratiques qu'un individu va entretenir avec les savoirs et l'apprendre. Quant au savoir, c'est « *une composante permanente de notre environnement, comme le pouvoir, l'incertitude, l'espace. Au fil de l'expérience, nous développons un rapport à ces composantes, un rapport fait de dispositions, de goûts, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs »*[186]. De ce fait, apprendre consiste à déconstruire des savoirs existants. Dans ce cas de figure, l'enseignant ou le formateur ne peut que favoriser le désir d'apprendre chez l'apprenant en proposant diverses situations d'apprentissage. Elles doivent être des plus favorables. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte l'identité, les désirs, les projets, l'expérience ainsi que les acquis du sujet. Pour apprendre, P. Perrenoud (2003, p.11) précise qu'*« il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir, de se représenter les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles »*. Il ne faut surtout pas craindre les erreurs. D'après N. Nagel & J. Grégoire (2012, p.50), « *l'apprentissage se fait par les erreurs que nous*

[183]Briquet-Duhazé, S. (2018). « Enseignement-apprentissage de la lecture » in *Carrefours de l'éducation*, 46, 11-14.
[184]*Ibid*,p.12.
[185]Perrenoud, P. (2003). « Qu'est-ce qu'apprendre ? » in *Enfances&Psy*, n°(sup>24), 9-17. https://doi.org/10.3917/ep.024.0009
[186]*Ibid*, p.15.

commettons lorsque notre savoir est inadéquat, qu'il se situe aux frontières du non-savoir »[187]. En résumé, l'apprentissage est indispensable dans la vie d'un être humain. Il permet de modifier ce que nous savons déjà et facilite le changement. Au sujet de la facilitation de l'apprentissage dans l'enseignement, C.R. Rogers (2013, p.157) affirme que « *le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage. Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée ».* Il poursuit son raisonnement en expliquant que la capacité de changer et la confiance dans une capacité au lieu d'un savoir statique sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui peuvent avoir un sens. De plus, l'erreur est un élément servant à consolider les apprentissages. Nous introduirons dans la prochaine partie, ce qu'est l'apprendre à l'aide de la littérature.

1.2. Apprendre

Apprendre est une action que les individus renouvellent sans cesse. Nous ne pouvons vivre et évoluer sans apprendre. Selon P. Perrenoud (2003, p.9), *« les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage. Rien n'est moins aseptisé : source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage, peut aussi être source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation ».* Apprendre est alors une interaction où *« se mettre en déséquilibre, c'est assumer un état provisoire mais d'une durée non négligeable de mise en échec, d'impuissance »*[188]. Pour P. Perrenoud (2003, p.14), *« essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement ».* Pour apprendre, nous devons souvent prendre des risques. Il est aussi question d'un certain rapport au savoir. Il convient de constater qu'il est n'est pas pertinent d'aborder un savoir sans représentations préalables, de manière neutre et sans préjugés. De toute évidence, *« même en l'absence de toute ambivalence quant au contenu d'un savoir, le désir d'apprendre dépend d'un calcul d'intérêt »*[189].PourG. Renaud (2012, p.28) *« apprendre est une posture de travail spécifique et singulière »*[190]. D'après F. Lerbet-Séréni (2015, p.285), *« apprendre, c'est en effet modifier, élargir, assouplir, affermir ses représentations des objets de savoir, les déconstruire et les reconstruire donc. L'enseignement y est alors conçu comme l'élaboration de dispositifs les plus*

[187]Nagel, N. (2012). La relation, clé de l'apprentissage **[*]**. *Actualités en analyse transactionnelle*, 141, 44-56.
[188]*Ibid*, p.50.
[189]*Op.cit,* Perrenoud 2003, p.10.
[190]Renaud, G. (2012). Les conditions d'apprentissage confrontées aux nouveaux habits de la formation. *Pour*, 215-216, 22-34.

à même de favoriser des dynamiques de transformation des représentations, dispositifs reposant sur des interactions entre pairs et avec l'enseignant, au cours desquelles ce qui s'échange peut également se concevoir comme échanges de représentation »[191]. Selon N. Nagel & J. Grégoire (2012, p.44), *« apprendre, c'est vouloir comprendre ce que nous ne comprenons pas encore, c'est poser des questions au monde, à la vie, à autrui ou à soi-même »*. Le désir d'apprendre est ce qui va nous permettre de favoriser des situations d'apprentissage servant à notre évolution et à notre progrès. Pour ce faire, il est utile de découvrir quelles sont les formes d'apprentissage existantes.

2) Les formes d'apprentissage

Les formes d'apprentissage sont diverses. Elles font référence aux conditions environnementales et comportementales où les changements vont intervenir. Selon A. Weil-Barais (2011, p.461), *« leur nombre et leur description ne sont pas sans poser problème ; les formes d'apprentissage classiquement distinguées (l'empreinte, l'habituation, les apprentissages associatif et discriminatif, l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par instruction) reposent sur des critères extrêmement différents »*[192]. Ainsi poursuit-elle que quelques formes d'apprentissage ont été constatées chez des animaux. C'est le cas de l'empreinte, de l'habituation et du conditionnement. C'est pourquoi, I. Aberkane (2017, p.106) explique que « *les animaux nous donnent cependant des leçons dans l'exploration et la libération de notre potentiel. Ils procèdent par essai-erreur et parviennent à réaliser des mouvements, physiques ou intellectuels, que nous ne leur aurions jamais prêtés »*[193]. Toutefois, même si celles-ci existent aussi chez l'être humain, elles ne font pas référence aux mêmes processus psychologiques. Selon J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018, p.32), « *au cours du siècle, on peut alors repérer lorsqu'il s'agit de modéliser la situation d'apprentissage, une succession de paradigmes différents, s'opposant, se recadrant, ou s'inscrivant dans des logiques (de modélisation) disjointes »*[194]. Ils précisent également que ce qui est intéressant, c'est que, le fait de concevoir (ou modéliser) l'apprentissage revient à concevoir (ou modéliser) la connaissance, l'intelligence ainsi que la pensée. Pour ce faire, étudions plus amplement, les multiples formes de l'apprentissage liées à celui-ci suivant la typologie présentée dans l'ouvrage de Weil-Barais.

---

[191] LERBET-SERENI Frédérique, « De l'interaction à l'enaction, la représentation en question, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation n°2015*, p.285-289, 2015.

[192] WEIL-BARAIS Annick, *L'homme cognitif,*Paris,Éditions PUF, 2eédition, 2011.

[193] ABERKANE Idriss, *Libérez votre cerveau. Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société,*Paris,Éditions Robert Laffont, 2017.

[194] SALLABERRY Jean-Claude & CLAVERIE Bernard, *Introduction aux sciences humaines et sociétales*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2018.

2.1. L'empreinte

L'empreinte a été étudiée par Konrad Lorenz qui est le principal fondateur de l'éthologie moderne. D'après A. Weil-Barais (2011, p.463), *« l'empreinte est une forme particulière d'apprentissage dans laquelle, au cours d'une période critique, génétiquement programmée, un comportement inné se relie à des objets spécifiques qui, plus tard, le déclencheront »*. Elle participe à la formation du lien filial, parental ou sexuel. Elle intervient également dans le choix de l'habitat et mes choix alimentaires. Dès qu'il est question d'une relation et d'un objet, l'empreinte est impliquée. D'ailleurs, pour faire le parallèle avec l'être humain et en rappel à la théorie de l'attachement présentée dans un chapitre de l'étude, nous constatons que *« l'enfant humain semble s'attacher à sa mère et à son entourage par des mécanismes similaires à ceux observés chez l'animal. La rupture des liens, la carence de soins maternels provoquent chez l'animal des troubles analogues à ceux que l'on trouve chez l'enfant humain »*[195]. Le phénomène de l'empreinte a servi à expliquer l'attachement chez le petit enfant. Maintenant, nous allons présenter ce qu'est l'habituation.

2.2. L'habituation

L'habituation permet d'apprendre à ne pas répondre à certains stimuli. Plus précisément, *« l'habituation consiste dans la diminution relativement permanente d'une réponse à la suite d'une présentation répétée d'une stimulation »*[196]. Dans le cadre de l'enfance, si nous présentons le même objet plusieurs fois de suite à un enfant, celui-ci finira par moins fixer cet objet. Le temps de fixation va donc diminuer considérablement. Cependant, si l'objet vient à changer, le temps de fixation de l'enfant va de nouveau augmenter en raison de la nouveauté de l'objet. C'est dans ce sens que l'habituation est perçue comme une forme d'apprentissage. Il convient de préciser que l'habituation étudiée l'est surtout de façon visuelle. Elle est beaucoup utilisée comme un instrument de connaissance des capacités cognitives des jeunes enfants.

2.3. L'apprentissage associatif

Il englobe à lui seul d'autres types d'apprentissage tels que l'apprentissage par essais et erreurs et l'apprentissage par conditionnement.

---

[195] *Op. cit.,* Weil-Barais 2011,p.463.
[196] *Op.cit.,* Weil-Barais 2011, p.464.

2.3.1. L'apprentissage par essais et erreurs

C'est une forme d'apprentissage qui a été étudiée par Lee Thorndike chez l'animal. La plus célèbre de ses expériences fut conduite sur des chats affamés et enfermés à l'intérieur d'une boîte. Un dispositif permettait l'ouverture de celle-ci. En tâtonnant, ils finissent par appuyer sur le dispositif et parviennent à ouvrir la porte de la boîte. Après de multiples tentatives, les chats arrivent à sortir de plus en plus vite. C'est ainsi qu'ils ont appris par essais et erreurs. *« L'apprentissage par essai et erreur se produirait en dehors de toute perception consciente ou de quelque forme de pensée »*[197]. Expérimenté sur l'homme, il apparaîtrait que cet apprentissage n'ait pas lieu s'il n'y a pas de liens établis entre les résultats obtenus et les conduites précédemment utilisées.

2.3.2. L'apprentissage par conditionnement

Il existe deux types de conditionnement. Premièrement, il y a le conditionnement pavlovien appelé aussi le conditionnement classique. Deuxièmement, il est question du conditionnement skinnérien nommé également le conditionnement instrumental. Concernant le conditionnement classique, nous pouvons dire que ce sont les travaux de Pavlov avec le conditionnement salivaire du chien qui a mis en évidence ce type de conditionnement. Suivant A. Weil-Barais (2011, p.467), *« l'excitant absolu est encore appelé stimulus inconditionnel (SI) ; il déclenche une réponse inconditionnelle (RI). L'excitant neutre ou stimulus neutre (SN) déclenche une réaction d'orientation (RO). Le stimulus conditionnel (SC) acquiert le pouvoir de déclencher la même réponse que le stimulus inconditionnel : c'est la réponse conditionnelle (RC) »*. De cette manière, le SI renforce la RC. Plus tard, il y a le risque d'une généralisation du stimulus et d'une généralisation de la réponse. Il y a apprentissage d'une relation entre deux évènements. Toutefois, le conditionnement instrumental engendre des comportements modifiant des relations de l'environnement. Dans ce cas, A. Weil-Barais (2011, p.471) mentionne que *« le comportement que le sujet exécute est désigné par l'expression comportement instrumental ou comportement opérant. Il s'agit d'une action qui a un effet déterminé sur l'environnement. Avant l'apprentissage, ce comportement apparaît avec une certaine fréquence, ou probabilité, qui peut parfois être nulle. C'est le niveau opérant »*. Un événement désirable ou indésirable peut faire apparaître un comportement et favoriser la modification de l'environnement.

2.4. L'apprentissage par l'action

Dans cet apprentissage, acquérir des connaissances est conditionnée par l'action de

[197] *Op.cit.,* Weil-Barais2011,p.465.

l'individu. *« L'action elle-même est source de connaissances »*[198]. Cette action peut se manifester autant sur des objets matériels, des personnes que sur notre propre corps. En tant qu'homme, nous apprenons beaucoup par l'action tout comme les animaux. La différence est que l'homme agit selon une relation triadique (sujet-objet-signes) alors que les animaux réagissent davantage aux objets de façon duale (sujet-objet). Les objets concernés sont des objets fabriqués ayant des valeurs et des modes d'usage sociaux déterminant la plupart du temps, les actions du sujet.

2.5. L'apprentissage par observation et imitation

Bien évidemment, l'apprentissage par observation est perçu de façon différente en fonction des auteurs. Comme nous l'avons mentionné, Albert Bandura utilise le terme de modelage pour expliquer le fait que la conduite de l'observateur est modifiée par l'observation de celle d'un modèle sans que le sujet ait la conscience d'acquérir une nouvelle conduite. Cette observation va permettre à l'observateur aussi la réduction ou l'augmentation d'inhibition de comportement. Pour autant, selon lui, le modelage diffère de l'imitation car il n'est pas question de reproduction identique des actions du modèle. D'après F. Wynnykamen (1999, p.12), l'imitation « *désigne la correspondance entre le comportement de deux individus, lorsque cette correspondance résulte de la possibilité qu'à l'un des deux (celui qui imite) d'observer le comportement de l'autre (le modèle) »*[199]. En somme, l'apprentissage par observation convient à la clarification des phénomènes de reproduction sociale, de construction des rôles.

2.6. L'apprentissage coactif

Dans le cadre de cet apprentissage, les sujets sont mis en situation de résolutions de problèmes. Suivant A. Weil-Barais (2011, p.485), dans l'apprentissage coactif, « *les partenaires sont réunis et conduisent une activité finalisée par un but. Ce type de situations est en général considéré comme plus favorable à l'apprentissage que les situations où le sujet est seul face à une tâche* ». L'apprentissage coactif permet de se rendre compte que nous avons la possibilité de retrouver un éventail de réponses toutes différentes les unes des autres. Il permet la confrontation, le doute sur ses propres réponses et la coordination de différents points de vue. En d'autres termes, il permet la découverte de stratégies servant à la résolution de problèmes.

2.7. L'apprentissage par instruction et tutorat

Il regroupe plusieurs autres formes d'apprentissage comme les cours, le tutorat. C'est le

[198] *Op. cit.,* Weil-Barais 2011,p.477.
[199] F. Wynnikamen, *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF,1992.

fait qu'un groupe expert ou un groupe d'experts transmettent des connaissances à des novices. En classe, c'est le cas d'élèves performants allant aider des camarades moins performants qu'eux sur une tâche à accomplir. C'est un des types d'apprentissage que nous retrouvons le plus à l'école. Les élèves font fonction d'aide, d'assistant envers d'autres qui en manifestent le besoin. C'est dans ce sens qu'est utilisé le terme tutorat comparativement à la notion d'instruction faisant simplement référence à la transmission-communication. De plus, l'apprentissage par instruction et tutorat s'effectue par des institutions spécialisées tels que les crèches, les écoles maternelles et élémentaires, les collèges et les lycées. Dans la précédente partie, nous avons vu les principales formes d'apprentissage. Nous devons retenir leur diversité. Il n'est donc pas possible d'en rendre compte dans une unique théorie. Maintenant, passons aux différents paradigmes de l'apprentissage.

3) Les paradigmes de l'apprentissage

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est essentiel de définir le terme de paradigme. T. Kuhn (1970, p.11) estime que le concept de paradigme est né *« d'une découverte scientifique universellement reconnue qui, pour un temps, fournit à la communauté de chercheurs des problèmes type et des solutions »*[200]. Un paradigme est donc un modèle[201]. Les diverses conduites que nous entrevoyons chez l'homme sont liées en psychologie au regard de grands courants théoriques. Ils servent de support conceptuel et symbolique pour l'élaboration des modèles explicatifs. Les paradigmes de l'apprentissage que nous énumèrerons sont : le paradigme associassionniste ; le paradigme gestaltiste ou la théorie de la forme ; le paradigme opératoire ou la théorie opératoire ; le paradigme constructiviste-interactionniste ; le paradigme cognitiviste (fort) ; le paradigme connexionniste. Venons à présent à la question de leur définition respective. Pour ce faire, nous respecterons l'ordre chronologique présenté par J.C. Sallaberry (2004) — repris par J.C. Sallaberry et B. Claverie (2018). J.C. Sallaberry et B. Claverie (2018, p.33) rappellent les grandes tentatives scientifiques de modélisation de l'apprentissage. Ils commencent par l'associationnisme : « *Au début du siècle, la psychologie outre atlantique est dominée par le behaviorisme. Sa logique consiste à étudier la liaison entre les éléments d'une situation et les réponses d'un sujet — d'où le schéma S—R (stimulus-réponse). En ce qui concerne l'apprentissage, ce courant s'appuie sur un empirisme associationniste. Dans cette logique de modélisation, un sujet construit l'idée de cercle à partir de l'observation des divers objets ronds qu'il rencontre, et par association de ces différents*

[200] Kuhn Th., The structure of scientific révolutions, 1962. Traduction : Kuhn Th., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970.

[201] Sallaberry (2004, p.70) fait remarquer que le mot *paradeigma*, en grec ancien signifie 'modèle' ; cela ne peut que conforter notre position.

objets ». Et poursuivent par la théorie de la forme selon M. Reuchlin (1977, p.214) qui annonce que « *Dans ce paradigme, c'est parce que le sujet possède la « forme » cercle qu'il reconnaît les objets ronds. Ainsi, pour les psychologues qui se rattachent à cette école, "le problème est une structure, la solution une autre structure. Résoudre le problème consiste à passer d'une structure à l'autre par une restructuration, une réorganisation qui concerne essentiellement le champ perceptif* »[202]. D'après J.C Sallaberry et B. Claverie (2018, p.33), lorsqu'il y a restructuration (du champ de perception) cette réorganisation est brusque (*insigth*). Ils présentent ensuite la théorie opératoire (J.Piaget) comme une tentative de synthèse des deux paradigmes précédents : « *Piaget pense que la théorie associationniste est une genèse (il y a construction de la connaissance) sans structure (du sujet), et que la théorie de la forme s'appuie sur des structures (les formes), mais sans genèse (les formes sont là). Il va tenter de synthétiser (ou de recadrer) les deux théories, en avançant que le sujet interagit avec l'environnement à l'aide de structures, qu'il complexifie et perfectionne au fur et à mesure de ces interactions* »[203]. Et, plus loin : « *Chaque fois qu'un sujet fait rentrer un objet dans l'un de ses schèmes d'action — processus d'assimilation de l'objet — on peut considérer que l'objet subit une opération. Mais il est possible de justifier ce qualificatif par la conception opératoire que ce paradigme propose de l'intelligence — capacité d'action sur les objets…* »[204]. Ainsi, lorsque l'élève ou l'étudiant "ne comprend pas" (un nouvel "objet", une nouvelle notion, par exemple), c'est qu'il ne parvient pas à faire entrer cet "objet" dans un schème. Les théoriciens de la médiation (comme H.Wallon, L. Vygotsky et J. Bruner) reprennent les idées de J. Piaget, mais en soulignant l'importance des interactions (avec les autres apprenants, avec les enseignants). L'émergence des sciences cognitives amène de nouveaux outils de modélisation. L'hypothèse fondatrice du paradigme cognitiviste fort peut s'énoncer suivant J.P. Dupuy (1994, p.22) : « *Connaître, c'est effectuer, sur des représentations, des manipulations réglées »*[205]. J.C. Sallaberry et B.Claverie (2018, pp.39-40) appellent à la prudence vis-à-vis d'une comparaison cerveau-ordinateur lorsqu'elle frôle l'identification. Le second grand paradigme de cette nouvelle science de la cognition est le connexionnnisme : « *L'apprentissage correspond à des modifications du cerveau liées au degré d'activité corrélée entre les neurones. Si deux neurones s'activent au même moment, leur lien est renforcé ; dans le cas contraire, il est diminué (principe de Hebb.) Dans cette logique de modélisation, on peut observer, à partir d'un certain niveau de complexité d'un réseau (de neurones naturels ou formels), des propriétés émergentes* ». Nous poursuivons les définitions en nous appuyant également sur d'autres

[202]Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France (1996, 12e édition). Trad. brésilienne, espagnole, italienne.
[203]*Op.cit.,* Sallaberry & Claverie 2018, pp.34-35.
[204]*Op.cit.*, Sallaberry & Claverie 2018, p.35.
[205] DUPUY Jean-Pierre, *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, Editions La découverte, 1994.

auteurs.

3.1. Le paradigme associassionniste

Le paradigme associassionniste consiste selon J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018, p.33) à « *étudier la liaison entre les éléments d'une situation et les réponses du sujet. Dans cette logique de modélisation, un sujet construit l'idée de cercle à partir de l'observation des divers objets ronds qu'il rencontre, et par association de ces différents objets* »[206]. Il est alors question d'un apprentissage visant à établir une relation entre une situation ou un stimulus et la réponse. Ce modèle fut mis en évidence en raison d'expériences généralement menées sur des animaux étant dans une situation où il était question d'obtenir une certaine gratification (obtenir de la nourriture) ou éviter une souffrance (décharges électriques), en agissant sur un élément du dispositif (levier, pédale). Au fur et à mesure du déroulement des expériences, les expérimentateurs pouvaient remarquer une diminution de la durée écoulée entre le stimulus (mise en situation) et la réponse une fois que l'expérimentation était répétée. L'épreuve a permis de conclure sur le fait qu'il y a apprentissage, suivie d'un renforcement en lien avec les répétitions. En appliquant ce modèle à l'individu, l'enseignement programmé a pu être élaboré et a présidé à la conception de la plupart des logiciels d'apprentissage.

3.2. Le paradigme gestaltiste

Pour le paradigme gestaltiste nommé aussi le paradigme de la forme basé également sur des expériences animalières tout en favorisant davantage les primates plutôt que les rats, nous constatons que la solution conduit les sujets à rejeter l'association. Suivant, Reuchlin (1977, p.215), « *résoudre le problème consiste à passer d'une structure à l'autre par une restructuration, une réorganisation qui concerne essentiellement le champ perceptif* ». J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018, p.34) mentionnent que « *les données de l'environnement ne s'imposent pas au sujet sous forme d'éléments, mais lui apparaissent d'emblée structurés, organisés dans des formes qui ne sont pas réductibles à la somme des éléments. Lorsqu'il y a restructuration (du champ de perception) cette réorganisation est brusque (insight)* »[207]. Pour M. Habib & al (2018, p.36), *« le courant gestaltiste est apparu en Allemagne dans les années 1920, en parallèle du courant behavioriste. Ce courant s'est intéressé principalement à la question de la perception, et propose que, dans le phénomène perceptif, le tout est différent de la somme des parties* »[208]. Selon G. Boutin (2000, p.38), « *ce courant, inspiré des travaux de Watson et de Skinner, comme nous l'avons écrit ailleurs, a envahi presque tous les systèmes*

[206] *Ibid.*, p.33.
[207] *Op.cit.*, Sallaberry&Claverie 2018, p.33.
[208] M. Habib, L. Lavergne, S ; Caparos, *Psychologie cognitive*, Malakoff, Éditions Armand Colin, 2018.

d'éducation en Occident. Il se réfère à une conception de l'homme et du monde tout à fait déterministe, pragmatique, et met l'accent sur les comportements observables et mesurables »[209]. De plus, pour A. Weil-Barais (2011, p.42), « *c'est l'esprit humain qui structure et organise le monde. Le gestaltisme ne s'intéresse donc pas à la manière dont l'environnement agit sur le système humain, comme le fait le behaviorisme, mais à la manière dont le système organise l'environnement* ». Nous pouvons conclure en disant que ce sont les règles d'organisation qui prennent le dessus dans ce modèle. Il prône la structuration des situations par les sujets donc les formes que ceux-ci vont construire. Le fait de se positionner sur la formation des formes est la particularité qui se rapproche le plus du courant gestaltiste par rapport aux autres. La base de ce courant est établie sur le questionnement suivant. Il se demande comment les sujets font pour détecter des invariants en étant confronté à de nombreuses informations. C'est en dépit de cela que le gestaltisme s'est positionné sur la perception et la résolution de problèmes.

3.3. Le paradigme opératoire

Dans ce modèle, le fait d'acquérir des connaissances nécessite une réorganisation de conceptions mentales précédents donc il a besoin d'un travail de construction ou de reconstruction. J.C. Sallaberry (2003, p.73) précise que « *J. Piaget reproche à la théorie associationniste d'être une genèse (il y a construction de la connaissance) sans structure (du sujet), et à la théorie de la forme de mettre en avant des structures (les formes), mais sans genèse (les formes sont là). Il va tenter d'opérer un recadrage des deux théories, en proposant que le sujet interagit avec l'environnement à l'aide de structures qui se complexifient et se perfectionnent au fur et à mesure de ces interactions. Il développe le concept de* ***structure*** *au point d'en proposer la généralisation (Le Structuralisme, 1968*) »[210]. D'emblée, G. Boutin (2000, p.38) admet que « *quoi qu'il en soit, aucun de ces courants de pensée ne peut prétendre détenir la vérité, ni se suffire à lui-même. D'où le fait qu'il n'est pas étonnant de les retrouver en filigrane dans les programmes d'études actuels de même que dans les pratiques des enseignants* ». G. Boutin (2000, p.37) ajoute que « *le constructivisme se base sur la conviction que nous construisons tous notre propre perspective du monde à partir de notre expérience et de nos schèmes mentaux* ». De plus, G. Boutin (2000, p.39) explique que « *cette école de pensée met l'accent sur l'élève (dit apprenant) plutôt que sur l'enseignant. Elle encourage cet apprenant à construire ses propres conceptualisations et à apporter ses*

[209]Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québecfrançais*, (119), 37–40.
[210]Sallaberry, JC, 2004, *Dynamique des représentations et construction des concepts scientifiques*, Paris L'Harmattan (Cognition et formation)

solutions aux problèmes qu'il rencontre ; elle l'incite même à développer au maximum son autonomie et son initiative. Selon les tenants du constructivisme, l'apprentissage est basé sur la participation active des élèves à la résolution de problèmes et à la pensée critique en regard de la tâche qu'il leur appartient de réaliser ». Conformément à J.C. Sallaberry & B. Claverie (2018, p.34) et en reprenant la pensée de Piaget, ils soutiennent le fait que « *le sujet interagit avec l'environnement à l'aide de structures, qu'il complexifie et perfectionne au fur et à mesure de ces interactions* ». Selon eux, puisque J. Piaget s'appuie sur la notion de schème, la théorie opératoire qu'il bâtit est sans aucun doute nommée de cette façon en raison de l'envergure qu'elle donne aux opérations que le sujet fait encourir aux objets. De plus, à chaque fois, que le sujet fait rentrer un objet dans un de ses schèmes d'action (ce que nous appelons processus d'assimilation de l'objet), nous considérons que l'objet supporte une opération. Pour J. Piaget, l'intelligence s'élabore grâce aux interactions du sujet avec le monde qui l'entoure. Les êtres humains font subir aux objets qui sont à leur portée, bon nombre d'opérations leur permettant une certaine compréhension. Agir sur les éléments est important pour apprendre et penser l'action en cours. L'action permet de consolider dans la mémoire, des systèmes réversibles établissant les structures de l'intelligence. C'est ainsi que l'enfant va construire des schèmes (séries d'actions aidant à atteindre un but). Au bout d'un certain temps, le sujet n'a plus besoin d'agir de façon concrète pour penser car il va agir en pensée. De ce fait, au regard de J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018, pp.35-36), « *il se représente les objets et ses actions sur ces objets et peut agir sur ses représentations. Et toute la puissance conceptuelle de la définition opératoire de l'intelligence tient dans ce renvoi symétrique qui est aussi une oscillation de notre fonctionnement cérébral, de notre pensée : penser en agissant et agir en pensée. Ainsi, la complexification des structures du sujet l'amène à passer d'une intelligence concrète (sensori-motrice) à une intelligence abstraite (fondée sur les représentations), puis à une intelligence formelle (fondée sur les représentations et les opérations). Le sujet construit son savoir tout en perfectionnant ses structures au niveau théorique comme au niveau épistémologique, il s'agit d'un constructivisme* ». Selon J. L. Le Moigne (1999, p.23), « *pour le constructivisme, la connaissance est construite par le modélisateur qui en a le projet, dans ses interactions permanentes avec les phénomènes qu'il perçoit et qu'il conçoit* »[211].

Selon B. Troadec & C. Martinot (2003, p.89), « *en psychologie du développement, le constructivisme est la solution proposée par Jean Piaget au problème de la genèse des connaissances, contre l'innéisme et l'empirisme. L'ontogenèse dépendrait de la construction*

[211] J.L. Le Moigne, *La modélisation des systèmes complexes,* Paris, Éditions Dunod, 1999.

de cadres d'assimilation (ou schèmes d'action) qui passe par une série de stades »[212]. Ils prolongent l'explication en spécifiant que le constructivisme est aussi une épistémologie ou bien une théorie de la connaissance faisant l'hypothèse que la réalité en soi n'est possible que par l'intermédiaire des divers instruments cognitifs dont nous disposons et que nous utilisons pour la connaître.

3.4. Le paradigme constructiviste-interactionniste

J.C. Sallaberry (2004, p.76) indique que « *les positions de Wallon, Vygotsky, Bruner vis-à-vis de la théorie de Piaget convergent sur l'importance de l'intervention des autres, et notamment des adultes, dans le développement de l'enfant*[213]. » Il ajoute, ensuite (p.76) que « *certains auteurs, comme Doise et Mugny, en s'appuyant sur la théorie opératoire tout en tenant le plus grand compte de l'interaction sociale, vont privilégier le "conflit socio-cognitif".Vygotsky a une position radicale sur la priorité au "collectif" sur "l'individuel »*[214]. Il faut retenir la notion de « zone proximale de développement », qui fait la différence entre le développement « déjà réalisé » et celui qui advient quand l'adulte aide l'enfant. La discussion entre Piaget et lui n'a pu avoir lieu, car lorsque Piaget découvre le travail de Vygotsky, ce dernier est déjà mort. En faisant une exception pour Vygotsky, on peut résumer la position des théoriciens de la médiation en considérant qu'ils ajoutent l'interaction sociale à la théorie opératoire.

3.5. Le paradigme cognitiviste fort

Ce courant prend naissance avec le mouvement cybernétique. J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018) rappellent que dans ce paradigme, connaître, c'est le fait d'effectuer des manipulations basées sur des représentations. Cela revient à dire dans ce courant que nous pouvons manipuler des informations, des conceptions de façon à croire que le fait de penser, c'est computer des représentations. Le courant cognitiviste est également nommé le paradigme cognitiviste fort. Pour les constructivistes, les apprenants représentent des systèmes actifs de traitement de l'information semblable à des ordinateurs.

D'après J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018, pp.82-83), « *le cognitivisme conçoit le fonctionnement de l'esprit comme supporté par les opérations du cerveau humain. La cognition est assimilée à une computation effectuée sur des symboles correspondant à des*

---

[212] B. Troadec& C. Martinot, *Le développement cognitive. Théories actuelles de la pensée en contextes,* Paris, Éditions Belin, 2003.

[213] On peut ainsi, de ce point de vue, considérer ces trois auteurs comme des "théoriciens de la médiation".

[214] "Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique." (Vygotsky, 1985, p.111)

représentations. La pensée consiste alors en un ensemble d'opérations logiques effectuées sur des symboles ». Ils poursuivent en expliquant que ce modèle estime que le cerveau sert de support pour les opérations cognitives comme l'ordinateur opère sur des programmes. De plus, la notion de représentation est au cœur même de la problématique cognitiviste. De ce fait, dans ce courant, c'est en raison des représentations qui sont considérées comme des ensembles de symboles et par elles seules d'ailleurs, que le cerveau est en capacité d'établir des règles computationnelles qui lui permettent de percevoir le monde extérieur. Pour résumer, ce paradigme est centré sur les manières de penser et sur la résolution des problèmes. L'apprentissage ne peut donc pas être réduit à un enregistrement conditionné mais il doit être considéré comme nécessitant un traitement complexe de l'information. Actuellement, nous ferons le lien entre la connaissance et l'apprentissage.

3.6. Le paradigme connexionniste

Selon le modèle connexionniste, les représentations internes n'ont aucun lien. D'après A. Weil-Barais (2011, p.52), « *les états mentaux ne seraient pas descriptibles en termes de connaissances, d'intentions, de buts ou de croyances. Ces significations seraient en fait des propriétés émergentes du fonctionnement du système cognitif. L'esprit humain est modélisé par un système connexionniste* ». Nous pensons que le connexionnisme s'établit par un changement de niveau dans la description du système cognitif. De même, dans les approches structurales ou computationnelles symboliques, il devient possible de mettre en relation des descriptions du comportement avec des entités théoriques alors que dans l'approche connexionniste, ce n'est plus la tendance. Ces entités dont nous parlons sont élémentaires, nombreuses et n'ont pas de correspondants fonctionnels en termes de conduites. Toutefois, avec l'apport de la cognitique, J. C. Sallaberry & B. Claverie (2018, p.82) affirment que « *le fonctionnement cognitif est conçu comme reposant sur des activations matérielles, neuronales ou électroniques. C'est à partir de ces activations et de leurs interactions avec l'environnement qu'émergent les connaissances et leurs représentations* ». Par ailleurs, ils mentionnent que « *le paradigme connexionnisme conçoit, quant à lui, une approche physicaliste du cerveau. Il considère que le système cognitif et son fonctionnement doivent être abordés à travers la logique dynamique des réseaux de neurones* »[215]. L'apprentissage s'appuie sur des modifications du réseau liées au degré d'activité corrélée entre les neurones. Dans ce cas, si deux neurones se mettent en activation au même instant, leur lien est renforcé alors que si nous sommes dans le cas contraire, leur lien est ainsi diminué. Après avoir souligné l'importance des formes et des paradigmes de l'apprentissage au cours du XX^{ème} siècle, discutons du lien existant entre connaissance et

[215] *Op.cit.*,Sallaberry&Claverie 2018, p.85.

apprentissage. Dans cette première partie, nous avons vu les différentes formes et les différents paradigmes de l'apprentissage. Chez l'animal et chez l'être humain, de nombreuses formes d'apprentissage telles que l'empreinte et l'habituation sont utilisées. Les paradigmes quant à eux servent de modèles et sont utiles pour modéliser celui-ci.

B) La connaissance et l'apprentissage

Nous évoquerons le lien existant entre la connaissance et l'apprentissage avant de discuter de l'importance des connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage. Puis, nous évoquerons les contenus multiformes des connaissances.

1) Le lien entre la connaissance et l'apprentissage

Le but de cette partie est de confronter la connaissance et l'apprentissage. Bien heureusement, les connaissances que nous avions auparavant servent à l'élaboration des nouvelles. Selon J. Piaget (1970, p.7), *« la connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée ni dans les structures internes du sujet, puisqu'elles résultent d'une construction effective et continue, ni dans les caractères préexistants de l'objet, puisqu'ils ne sont connus que grâce à la médiation nécessaire de ces structures et que celles-ci les enrichissent en les encadrant (ne serait-ce qu'en les situant dans l'ensemble des possibles).* Autrement dit, *« toute connaissance comporte un aspect d'élaboration nouvelle et le grand problème de l'épistémologie est de concilier cette création de nouveautés avec le double fait que, sur le terrain formel, elles s'accompagnent de nécessité sitôt élaborées et que, au plan du réel, elles permettent (et sont même seules à permettre) la conquête de l'objectivité »*[216]. Suivant C. Gillberg & L. Chi Vo (2011, p.411) et d'un point de vue pragmatiste, « *les philosophes, les théoriciens comme les praticiens réfléchissent depuis des milliers d'années sur la nature et la pertinence de la connaissance »*[217]. Cette philosophie admet que l'expérience est par nature un processus de construction de sens, dans lequel, la connaissance des objets va dépendre de leur utilité.Selon J. Dewey (2005)[218], pour acquérir le savoir, il est nécessaire d'agir toutefois, l'action n'est pas le seul préalable à l'apprentissage. Nous comprenons que le savoir est une activité en soi. Pour J. Dewey (2005, p.295), « *le savoir se compose d'opérations qui donnent aux objets expérimentés une forme dans laquelle les*

[216]*Op.cit.*, Piaget 1970, p.7.

[217]Gillberg, C. & Vo, L. (2011). Approche pragmatiste de la connaissance et de l'apprentissage dans les organisations. *Management & Avenir*, 43(3), 410-427. doi:10.3917/mav.043.0410.

[218] J. Dewey, (2005). *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action.* New-York: Minton, Balch & Company.

relations dont dépend la suite des évènements sont bel et bien expérimentées ». Il convient de dire, selon C. Gillberg & L. Chi Vo (2011, p.413) que « *l'apprentissage n'affecte pas seulement ce que nous présentons consciemment comme la connaissance ; il crée aussi des habitudes d'association et de prévision. Il fait partie du processus permanent de définition et de développement de l'identité ».* Pour M. Fischer, C. Nackenoff, W. Chmielewski (2009)[219], l'acquisition de la connaissance est à comprendre comme une activité transactionnelle qui résulte de relations réciproques entre les communautés, les sujets et leurs environnements. Nous pouvons dire, selon I. Aberkane (2017, p.109) que, « *l'information et le savoir ne sont pas la même chose. L'information est ponctuelle, le savoir est reproductible. Si un homme détient, un jour, l'information selon laquelle, il se trouve une ville après tant de kilomètres de forêt, à une époque différente, cette information ne sera plus forcément vérifiée. En revanche, si un homme sait faire du feu, il le saura à toute époque ».*

De plus, d'après I. Aberkane (2017, p.109), « *La connaissance, qui relève de l'expérimentation dans le sens général du terme, appelé l'action, une action aussi bien intellectuelle dans le cas des mathématiques que physique dans les autres domaines. La connaissance, enfin, est une affaire de cognition. Elle relève de ce qui est cognitif, donc vivant, et dépasse actuellement les ordinateurs ».* D'ailleurs, il précise que « *l'économie de la connaissance, au fond, est la plus ancienne des économies. L'être humain échangeait des connaissances bien avant d'échanger des outils, des plantes ou des biens, d'inventer l'agriculture, le troc ou la monnaie »*[220]. La connaissance est donc prolifique et se reproduit rapidement.Nous présenterons l'importance des connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage que nous relierons avec les courants behavioristes et cognitivistes puis nous nous attacherons aux contenus de ces connaissances. Celles-ci sont diverses.

1.1. La cognition et l'émancipation grâce à la connaissance

Nous pouvons dire qu'un sujet s'émancipe à l'aide du savoir qu'il cultive grâce à une certaine appétence cognitive. Comme le dit B. Claverie (2005, p.13), « *l'homme est un être de connaissance. Depuis qu'il est humain, il veut savoir. Depuis que l'enfant sait parler, il pose à ses parents toutes les questions, sur tout, et sur n'importe quoi. Certains diront, sur ce qui le rend Homme, et l'on sait intimement que s'il ne les pose pas, il ne le deviendra que difficilement. Pas de limite aux questions humaines, et cette appétence cognitive correspond à un besoin* »[221]. Comme l'indique, S. Galetic (2009, p.2), « *l'univers est en constante évolution, en devenir, et*

[219] M. Fischer, C. Nackenoff& W. Chmielewski, (2009). (eds). *Jane Addams and the Practice of Democracy.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
[220]*Op. cit.,*Aberkane 2017, p.111.
[221]Cf *supra* §4 p.13.

l'homme est un organisme qui vise à s'adapter activement, en le transformant, à son environnement »[222]. S. Galetic (2009, p.3) complète sa pensée adjoignant que « *l'homme doit être envisagé comme un organisme vivant dont le but principal est de s'adapter à un environnement lui-même dynamique, et la connaissance, comme un outil, un instrument, favorisant cette interaction* ». D'après B. Claverie, (2005, p.13), la notion de connaissance peut être définie comme étant « *à la fois l'acte de connaître et le processus qui motive cet acte, le réalise et l'inscrit dans le passé, et c'est à la fois le résultat et le contenu de ce qui reste de l'acte une fois celui-ci terminé. Connaître est un acte motivé, tel que peuvent être la faim ou la soif, le besoin territorial, le désir de représentation, et leur épanchement par la mise en œuvre des structures adéquates du cerveau. Le résultat de cet acte est appelé connaissance, les processus de sa mise en œuvre cognition* ». Selon B. Le Blanc (2018, p.37), « *la cognition désigne les activités mentales qui mettent en jeu la perception, l'attention, le langage, la mémoire, le raisonnement ou encore la décision. Tous ces processus ont été mis en évidence de façon différenciée, pour sortir du paradigme behavioriste posé au début du XX ème siècle »*[223]. Nous venons de démontrer que l'homme a besoin d'augmenter continuellement son savoir compte-tenu de l'évolution active de son environnement. Il en a besoin pour s'adapter de façon efficace. La connaissance devient donc une arme essentielle dont le sujet ne peut se passer et elle permet également l'interaction entre le sujet et son environnement. Voyons ce que nous apporte le couplage biocognitif.

1.2. Le couplage biocognitif

Dans son article sur la connaissance et la conscience par couplage biognitif, J. P. Courtial (2009) prend pour modèle Varela car celui-ci a travaillé sur la cognition en privilégiant le concept d'enaction. Pour J. P. Courtial (2009, p.150), *« l'enaction considère dont : que la pensée humaine s'étant au-delà du cerveau, incluant le corps et l'environnement du corps au-delà de ses frontières physiologiques ; que la cognition humaine émerge à la suite de processus d'auto-organisation qui relient le cerveau, le corps et l'environnement par des boucles de causalités réciproques ; en complément d'une causalité ascendante émanant de l'activité neurale et somatique, existe une causalité neurale et somatique descendante, à partir de la personne comme agent actif et conscient, liées aux processus dits symboliques ; que la pensée humaine n'émerge pas de façon isolée mais, dans la mesure où les frontières du corps sont ouvertes, notamment au niveau social, est incorporée dans un contexte interpersonnel. Le soi*

[222] https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf

[223]LE BLANC Benoît. (2018). « Cognition et cognitique » in *Hermès, La Revue*, 80(1), 37-38. https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2018-1-page-37.htm.

et l'autre se créent simultanément à de multiples niveaux »[224]. Constatons que le modèle varélien met l'enaction au centre du couplage organisme-environnement. Nous dirons que l'organisme enacte ou incorpore son environnement en fonction des schèmes qui lui sont propres et en même temps qu'il s'enacte en fonction des réactions de celui-ci.J. P. Courtial (2009, p.151) mentionne aussi que, *« la cognition, la biologie, la culture historique sont des biocognitions qui interagissent dans un champ de bioinformation »*. C'est-à-dire que *« dans ce modèle, les processus cognitifs, biologiques et culturels sont placés sur le même plan, et consistent en associations de toute nature, susceptibles de s'enclencher continûment d'un domaine à l'autre, le tout composant un champ dit de bioinformation »*. D'ailleurs, *« le modèle biocognitif fait intervenir une information qui s'apparente, d'emblée, à une sorte d'énergie dans la mesure où elle est directement embrayée sur l'action »*[225].Comme il le suggère, *« selon le modèle biocognitif qui vient d'être présenté, la construction du soi résulte de couplages d'éléments biologiques, cognitifs et culturels qui s'organisent en réseau énergétique et fractal, dont les formes peuvent se décliner à ces différents niveaux, tout en reliant le présent au passé ; la conscience de soi et la connaissance des autres résultent d'un processus de co-émergence de formes communes à ces différents niveaux ; la connaissance du monde procède de cette empathie généralisée, foncièrement atemporelle, acausale et analogique »*[226]. B. Claverie (2005) explique que dans un premier temps, la cognition est l'ensemble des fonctions réalisant la connaissance et dans un deuxième temps, la notion de cognition englobe l'ensemble des contenus de pensée produits ou mis en œuvre par la cognition-processus. Elle démontre une cognition-contenus en lien avec les connaissances et les représentations qui sont vécues par le sujet pensant. Nous lui accordons davantage le terme de connaissance. Etant donné que la connaissance est bien ce que l'homme utilise contrairement à la machine qui véhicule comme produit l'information, les connaissances sont à l'origine des décisions, du contrôle des actions et des jugements portés sur l'ensemble des informations afférentes au sujet. Utiliser une connaissance, c'est faire en sorte d'établir un effet cognitif satisfaisant un besoin de savoir d'où le terme appétence cognitive. Avoir envie de savoir est l'une des motivations pour le corps social de la recherche comme par exemple, l'éducation des enfants, des adultes au cours de sa vie professionnelle ou par simple curiosité d'esprit. Dans le même ordre, posséder une connaissance sur un sujet donne une certaine aptitude à en parler, à discourir sur lui et éventuellement à l'expliquer, à l'enseigner ou simplement à transmettre une information sur lui. Il s'agit ici de pouvoir maîtriser un savoir sur un domaine, sur une position du monde ou

[224]COURTIAL Jean-Pierre. (2009). « Connaissance et conscience par couplage biocognitif » in *Bulletin de psychologie*, numéro 500(2), 149-159. doi :10.3917/bupsy.500.0149.
[225]*Ibid.,* p.151.
[226]*Ibid.,* p.156-157.

sur son organisation et son fonctionnement. De plus, connaître, c'est avoir des certitudes sur quelque chose, sur un objet de la connaissance. Avoir à disposition une connaissance signifie que celle-ci est représentée par une entité biologique ou informatique dans la mémoire. C'est une connaissance qui est conforme à un ensemble d'informations codées c'est-à-dire de données et qui peut elle-même donner naissance à un statut d'information dans la mise à disposition d'une autre connaissance. D'un autre côté, la cognition, c'est ce qui permet au sujet qui pense d'avoir un savoir sur l'extérieur, sur lui-même et sur son rapport au monde. En somme, la cognition sert à modéliser et à appréhender l'insensible ou l'incertain qu'englobe un projet de formation. Elle offre avec le temps un rapport particulier lui accordant d'élaborer des items datés, dans l'actuel, dans le passé et la mémoire, dans le futur et l'anticipation ou le projet. C'est ainsi que la cognition ou les fonctions cognitives sont engendrées par les caractéristiques biologiques de l'organe de la pensée. J. M. Monteil (1993, p.13) explique que « *la cognition humaine possède en effet une caractéristique spécifique. Elle prend place dans un contexte culturel et social à travers les insertions sociales de l'individu »*[227]. Dans le même ordre d'idées, pour J. M. Monteil (1993, p.13), « *l'univers cognitif humain traduit le résultat du traitement et de l'intégration d'un environnement qui présente des propriétés que les individus mettent en mémoire avec les significations qui découlent de la nature de leurs insertions sociales* ». De ce fait, les comparaisons sociales, les appartenances catégorielles, les situations de relations interpersonnelles ou intergroupes sont des creusets possibles de ces diverses expériences. En résumé, la cognition regroupe un large domaine d'étude et d'objets d'étude tels que les jugements, les inférences, les attributions, les perceptions, les attitudes, les idéologies, les représentations, les buts, les intentions, de même que les valeurs. Ce processus de mise en route des connaissances ne saurait laisser de côté, l'importance qu'ont les connaissances. Après avoir souligné l'importance de la cognition, il nous faut à présent aborder l'éducation et l'instruction comme étant des bases pour les connaissances en lien avec l'apprentissage.

1.3. L'éducation et l'instruction, des bases pour les connaissances

L'acquisition des connaissances n'est pas à négliger. Elle se transmet grâce à l'instruction et à l'éducation qu'on accorde au sujet. D'ailleurs, F. Flahault (2006, p.206) pense que « *le sujet connaissant est donc hiérarchiquement supérieur au sujet existant »*[228]. Pour F. Flahault (2006, p.296), *« l'instruction, c'est l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement. L'éducation, c'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune.*

[227] MONTEIL Jean-Marc, *Soi et le contexte*, Paris,Éditions Armand Colin, 1993.

[228]Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, n°<(sup> 28), 295-304. https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295

On peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être instruit. Mais on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation ». D'après F. Flahault (2006), la nuance établie semble aller de soi mais elle va cependant, à l'encontre d'une conviction enracinée de longue date dans la culture occidentale. Une conviction selon laquelle l'éducation se ferait par l'instruction. En ce sens, l'enseignement d'un savoir consoliderait la base nécessaire à l'amélioration des manières d'être et des comportements sociaux. Il est question d'une connaissance permettant la modification de l'être humain. Par conséquent, l'éducation et l'instruction serait la même chose. Cette idée est dominante dans la culture occidentale. Il convient de constater conformément à F. Flahault (2006, p.297) que « *les connaissances ne constituent pas le socle sur lequel s'édifie l'être humain ; les connaissances reposent elles-mêmes sur une base préalable : la socialisation qui permet à l'enfant d'avoir sa place par rapport à d'autres enfants et par rapport aux adultes* ». Ainsi, poursuit-il sur le fait que la socialisation dont il est question se met en place dès que le bébé vient au monde. Ensuite, celui-ci entre en interaction avec sa figure maternelle, ses parents puis les autres adultes. Au cours de cette interaction vivante, sa structure psychique s'élabore. C'est grâce à cela que des connaissances nouvelles pourront s'établir. Cependant, si la socialisation se construit mal, le terrain ne sera pas favorable à l'acquisition de nouvelles connaissances. F. Flahault (2006, p.304) mentionne que « *le bien-être relationnel nous aide à avancer dans la vie, il nous donne la confiance et la force nécessaires au travail et à l'effort, travail et effort qui sont nécessaires pour participer à la vie commune et lui rendre une part de ce qu'elle nous a donné* ». Nous venons de comprendre que l'éducation et l'instruction sont des bases importantes sur lesquelles reposent les connaissances. En occident, il préconise que les connaissances soient d'abord basées sur l'éducation donc sur le fait d'être au préalable socialisé pour qu'elles puissent se consolider. Bien que l'instruction représente le fait d'acquérir des connaissances en fonction de l'enseignement, le bien-être et l'épanouissement facilite l'enracinement du savoir. Abordons l'utilisation de ces connaissances.

1.4. L'utilisation des connaissances

La bonne utilisation des connaissances est utile pour prospérer. Selon N. Hill (2007, p.61), « *la culture générale, qu'elle soit vaste ou pauvre, est de peu d'utilité dans la course à l'argent. Les universités enseignent toutes les disciplines connues. La plupart des professeurs ont peu d'argent. Leur but est de transmettre des connaissances et non la manière de les utiliser »*[229]. Ici, il pointe la faiblesse de tout système éducatif qui réside certainement dans l'impossibilité des établissements d'apprendre à leurs élèves l'organisation et l'utilisation du

[229] HILL Napoleon, *Réfléchissez et devenez riche*, Editions J'ai lu, 2010.

savoir. Il rappelle « *qu'être instruit ne veut pas forcément dire posséder une vaste culture. Un homme instruit est celui qui a développé ses facultés de telle sorte qu'il peut, sans violer les droits d'autrui, obtenir ce qu'il veut »*[230]. Plus simplement, N. Hill (2007, p.63) souligne que « *l'homme qui sait où trouver les connaissances dont il a besoin et comment les utiliser selon des plans d'action, celui-là est un homme instruit »*. Il accroît sa pensée en déclarant que lorsque de nouvelles connaissances sont acquises, il faut les ordonner pour pouvoir les utiliser dans un but précis, selon des plans faciles à suivre. Au reste, N. Hill (2007, p.64 et p.71) accrédite que « *les connaissances n'ont de valeur que dans leur utilisation car l'instruction n'est pas une force en elle-même. Il faut la canaliser vers un but précis au moyen de plans d'action définis »* sinon selon C. Guillaumin & al (2018, p.173), « *les errances, tâtonnements et abandons pourraient faire partie intégrante de la construction du processus de professionnalisation* »[231]. Les auteurs continuent en expliquant que la prise en compte par le sujet de son parcours dans une temporalité singulière et fixée construit l'engagement dans un contexte d'action. Il est primordial de s'engager vers un choix qui va s'avérer fondamental pour la poursuite du cursus. L'étudiant doit concevoir une place significative à son parcours professionnel pour permettre l'engagement et empêcher l'abandon car d'après C. Guillaumin & al (2018, p.172), une « *absence de vision future et d'inscription dans un projet clair conduit à l'abandon* ». Ce choix doit représenter une attractivité pour la personne afin qu'il y ait consolidation dans l'engagement. Bien utiliser ses connaissances est nécessaire. D'une part, les connaissances constituent une plus-value que lorsqu'elles sont correctement utilisées. D'autre part, recevoir une simple instruction ne confère aucun pouvoir à celui qui le détient. Il faut être capable de l'orienter vers un objectif selon une vision claire et un plan. Le but étant de viser la réussite dont nous parlerons dans la prochaine section.

2) Les connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage

Dans l'acquisition des connaissances, le langage a un rôle important car les connaissances ne se fondent pas à partir de mots qui sont isolés mais en rapport avec un univers de signes que les êtres humains interprètent grâce à leurs multiples relations les uns avec les autres. Ces interactions nous permettent d'établir des connaissances qui nous sont antérieures au moment où nous apprenons quelque chose. Puisque l'être humain apprend, nous nous accordons sur le fait de se pencher sur deux points de vue en lien avec deux courant décrits précédemment :

---

[230] *Ibid.,* p.62.

[231] GUILLAUMIN Catherine, PESCE Sébastien, RENIER Samuel, RUSCH Emmanuel, *De l'abandon à l'engagement en formation,* Tours, Editions PUF, 2018.

celui postulant que l'apprentissage s'effectue par une modification du comportement (courant behavioriste) et celui abordant l'apprentissage par une modification des connaissances (courant cognitiviste fort). Quand les connaissances consistent à modifier le comportement du sujet, nous nous positionnons sur le courant behavioriste. Pour A. Weil-Barais (2011, p.440), « *les variations des réponses végétatives qui sont étudiées sont multiples : fréquence cardiaque, pression artérielle, diamètre pupillaire, sudation palmaire. Les variables considérées pour décrire les modifications du comportement peuvent être de nature qualitative ou quantitative* ». En prenant l'exemple de la dactylographie, de façon qualitative, l'auteure nous apprend que l'apprentissage est possible à travers une modification du rythme de la frappe, par une évolution de la coordination des doigts des deux mains et de façon quantitative, par une augmentation de la vitesse de frappe, par une diminution du nombre d'erreurs possibles. Ces spécificités sont des indicateurs d'apprentissage dans ce cas, un apprentissage peut être énoncé par cette évolution des différents indicateurs en fonction du temps. Lorsque plusieurs indicateurs sont émis, les évolutions considérées sur chacun des indicateurs ne sont pas forcément semblables. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage se comprend par une modification des connaissances du sujet. Pour ainsi dire, suivant A. Weil-Barais (2011, p.442), « *si l'on se réfère à des domaines de connaissances tels que les mathématiques ou les sciences physiques par exemple, aucune de ces conceptions ne s'avère satisfaisante. En effet, si on considère la nature des transformations nécessaires pour s'approprier les connaissances relatives à ces domaines, on s'aperçoit que ces transformations interviennent à la fois sur le plan des opérations de pensée, sur celui des concepts et des classes de problèmes auxquels ils s'appliquent, et enfin, sur celui des systèmes de représentation symbolique utilisés pour communiquer et résoudre des problèmes* ». D'après E. Bourgeois et J. Nizet (1997)[232], le sujet approche les situations ainsi que les informations nouvelles avec des structures de connaissances préexistantes qui vont aiguiller le traitement cognitif des situations et des conduites à tenir. Dans ce cadre, il n'y a apprentissage que s'il y a mise en lien entre ces informations et des structures de connaissances préalables. Cela confirme le fait que les connaissances d'avant sont bien conçues pour être disqualifiées, détruites car apprendre, c'est transformer les anciennes connaissances en nouvelles connaissances. Nous apprenons alors avec les connaissances premières. Concernant la transformation des connaissances initiales, supposons que l'apprentissage englobe la préexistence de connaissances préalables et la mobilisation de ces connaissances dans la situation d'apprentissage, elles ne pourront se transformer que si elles entrent en conflit avec les nouvelles informations. De manière

[232]BOURGEOIS Etienne & NIZET Jean, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Editions Presses Universitaires de France, 1997.

générale, si la confrontation de ces connaissances préalables aux informations nouvelles conduit à une déstabilisation significative des premières. Cette rupture d'équilibre va engager le sujet dans la recherche d'un équilibre nouveau qui pourra conduire, à un instant, à la transformation de la structure de connaissance mobilisée. L'adaptation est perçue comme un processus continu et dynamique, en tension entre ces deux aspects. Pour cela, l'individu doit pouvoir ajuster de façon régulière ses structures de connaissances pour faire face aux nouvelles circonstances rencontrées sans lesquelles, il ne pourrait survivre sans apprendre. Simplement, il a aussi besoin de conserver une certaine stabilité de ces structures pour faire face au flux d'informations auquel, il est constamment soumis dans ses interactions à l'environnement. Sans cette résistance au changement, il ne pourrait pas survivre. Apprendre, c'est donc agir contre des connaissances déjà existantes. Alors que l'apprentissage se réfère le plus souvent à des situations d'enseignement ou de formation dans des contextes d'éducation formelle, c'est le lieu de rappeler que nous nous attacherons bien à l'apprentissage en situation de formation dont il sera question tout au long de notre argumentation. Il est donc nécessaire de préciser la situation de formation ainsi que les implications en découlant dans le but d'appréhender le processus d'apprentissage dans ce type de situation. Les individus s'engagent dans la formation car ils ont le projet d'apprendre des choses et de se former. Le projet de formation dont il s'agit comprend une dimension conative et cognitive. « *Conative, d'abord, parce que le projet de formation, comme d'ailleurs tout projet d'action, suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, un besoin de changement qui lui donne sens, c'est-à-dire, une signification et une direction »*[233]. Dans un premier temps, l'investissement d'énergie et de moyens dans une action de formation s'inscrit dans la perspective d'un changement escompté au niveau des connaissances au sens le plus large du terme (de savoir, savoir-faire ou « savoir-être »). Pour concrétiser notre pensée, « *comme apprenant, si je m'engage dans un processus de formation, si j'y mobilise des ressources et de l'énergie. C'est que j'éprouve un besoin, un désir de connaissance ; c'est que j'attends de cette formation qu'elle contribue à faire passer mes connaissances. C'est ce désir de changement qui va sous-tendre mon engagement à l'action de formation, qui va orienter et en même temps motiver mes choix, mes investissements d'énergie et mes conduites à l'intérieur de l'action de formation »*[234]. A ce stade, l'engagement de l'apprenant dans une action de formation est généralement lié à un désir de changement au niveau des connaissances et peut être aussi relié à des aspirations n'étant pas directement en lien avec le développement de connaissances particulières mais qui demeurent inhérentes à l'acte de se former. Dans un second temps, le projet est conjoint à un désir de changement en dehors du champ de la formation lui donnant

[233] *Ibid.,* p.36.
[234] *Ibid.* p.37.

sens. L'envie de changements immédiats par la formation est finalisée par cette recherche en dehors du champ et qui est aléatoire. Il peut s'agir d'enjeux psychologiques, socioaffectifs, sociaux, organisationnels, professionnels voire idéologiques. Parlons à présent de la caractérisation de ces connaissances.

3) Les contenus des connaissances sont multiformes

Il existe une caractérisation des connaissances dans le domaine psychologique. En effet, nous retrouvons les connaissances épisodiques, relationnelles, conceptuelles, déclaratives et épisodiques. Leur différence tient compte du domaine de connaissances auquel, elles se réfèrent (domaine en mathématiques, domaine en français). Il est évident que la structure du domaine n'est pas transparente pour l'individu et par conséquent, l'effort de structuration du domaine compte tenu de l'apprentissage ne sera plus ou moins important.

3.1. Les connaissances épisodiques, relationnelles et conceptuelles

Dans cette partie, nous préciserons ce que nous entendons par connaissances épisodiques, relationnelles et conceptuelles. Conformément à A. Weil-Barais (2011, p. 451), « *les connaissances épisodiques permettent d'être informé sur les objets (animés ou inanimés) du monde (passés, présents ou à venir). Les connaissances relationnelles portent, comme le qualificatif l'indique, sur les relations. Ces relations sont extrêmement diverses. Elles peuvent être qualitatives ou quantitatives* ». Ces connaissances relationnelles sont utilisées dans divers travaux comme l'identification des règles, des concepts, du raisonnement expérimental par exemple. Toutefois, les connaissances conceptuelles font donc référence à des concepts. Ceux-ci peuvent être de l'ordre naturel, scientifique ou rationnel.

3.2. Les connaissances déclaratives et procédurales

D'après A. Weil-Barais (2011), les connaissances déclaratives donnent des informations sur les objets du monde et offrent un panel d'indications sur les procédures et leur utilisation. Le plus souvent, les connaissances déclaratives sont plus générales que les connaissances procédurales. Toutefois, l'acquisition de ces connaissances est difficilement accessible sans le sentiment d'efficacité personnelle dont nous parlerons dans la deuxième partie de ce chapitre.

II. L'INTERVENTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DANS L'APPRENTISSAGE

L'intervention du sentiment d'efficacité personnelle comporte un intérêt pour la

formation car selon les situations rencontrées, son niveau peut provoquer soit l'évitement de la situation soit l'investissement dans un projet. Il offre une orientation plus claire qui semble à la portée du sujet. Pour comprendre la notion du sentiment d'efficacité personnelle, nous tenterons tout d'abord, de dégager sa définition. Ensuite, nous discuterons de la causalité triadique présente dans cette notion. Puis, nous expliciterons les perceptions de soi. Enfin, nous présenterons l'estime de soi comme sentiment de compétence.

A) Un apport incontournable dans l'apprentissage

Lorsque nous ne nous sentons pas capables d'accomplir une tâche, il est bien évidemment plus difficile de la réussir. Raison pour laquelle, nous avons fait le choix de mentionner la notion du sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura. Bien entendu, nous n'assurons pas que le sujet aura une réussite totale en ayant un bon sentiment d'efficacité mais il ne considérera pas les obstacles comme des éléments impossibles à dépasser mais plus comme des défis à relever. Dans un premier temps, il sera question de définir au mieux le sentiment d'efficacité personnelle puis dans un second temps, la causalité triadique sera évoquée.

1) Définir le sentiment d'efficacité personnelle

L'idée d'efficacité personnelle provient des travaux d'Albert Bandura. Il est issu de la pratique des psychothérapies comportementales et sa fonction première fut d'expliquer le mécanisme des techniques de « modelage ». Le modelage demande un travail d'observation active. En prenant appui sur la théorie de l'apprentissage social, B. Guerrin (2012, p.108) précise que « *pour Albert Bandura, la majorité des apprentissages sociaux se fait sur une base vicariante en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux »*[235]. En ce sens, poursuit-il « *l'attention est nécessaire au modelage, de même que la mémorisation, les processus de reproduction du comportement et la motivation »*[236]. Cependant, l'attention dépend à la fois du modèle d'attractivité, d'originalité, de valeur affective fonctionnelle ou sociale et de l'observateur concernant son état physique et psychique, ses attentes et sa motivation. C. Loué (2012, p. 14) affirme que « *les motivations sont les raisons profondes qui amènent quelqu'un à agir : réalisation, réussite, défi, autonomie, pouvoir*

[235]GUERRIN Bernard. (2012). « Albert Bandura et son œuvre » in *Recherche en soins infirmiers*, 108 (1), 106-116. doi:10.3917/rsi.108.0106.
[236]*Ibid.*, p.109.

et contrôle, reconnaissance »[237]. Ainsi, poursuit-il, ces personnes entrevoient les menaces ou les stresseurs potentiels avec une certaine confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. De plus, cette façon de voir les choses améliore les performances, réduit le stress ainsi que la vulnérabilité à la dépression. Notons qu'*à contrario,* les aptitudes personnelles peuvent être limitées ou annulées par des doutes sur soi. Nous avons discuté à propos de ce qui peut motiver un être humain à réaliser son plein potentiel. Il s'agit d'un but à atteindre. Nous avons compris ici que la plupart des individus se fixe un objectif à atteindre dans sa vie. Pour y parvenir, le sujet doit mettre en œuvre un certain nombre de moyens à sa disposition afin de pouvoir viser la réussite. Concernant les personnes qui réussissent, B. Tracy (2017, p.17) pense premièrement que *« les gens qui connaissent la réussite et l'efficacité sont ceux qui se lancent d'emblée dans l'accomplissement de leurs tâches principales, pour ensuite y travailler avec discipline et assiduité jusqu'à ce qu'elles soient achevées »*. Deuxièmement, il ajoute que *« les gens qui connaissent la réussite sont ceux qui ont donné une orientation claire à leur avenir. Ils réfléchissent déjà à ce que sera la réalité dans cinq, dix, et même vingt ans. Ils analysent leur conduite et leurs choix actuels afin de s'assurer que ces derniers sont conformes à l'avenir auquel ils aspirent »*[238]. Troisièmement, il croit que « *les gens qui connaissent la réussite sont ceux qui sont prêts à attendre pour recevoir leur gratification et à faire des sacrifices à court terme en vue d'obtenir des récompenses bien plus grandes à long terme »*[239]. Pour argumenter davantage, J. Lecomte (2004, p.60) admet que *« les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance »*[240]. Pour A. Bandura (1997, p.3), le sentiment d'efficacité personnelle n'est rien d'autre que « *la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée »*[241]. Conformément à J. Masson et F. Fenouillet[242] (2013), dans cette conjecture, les sujets ne sont pas contrôlés directement par leur environnement ou par des facteurs

[237]LOUÉ Claude. (2012). « Art'titude » : développer son sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale par la pratique de l'art et du sport ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 11(1), 11-37. doi:10.3917/entre.111.0011.

[238]*Ibid.*, p.40.

[239]*Ibid.*, p.41.

[240]LECOMPTE Jacques. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle » in *Savoirs*, hors série(5), 59-90. doi:10.3917/savo.hs01.0059.

[241] BANDURA Albert (1997). *Self-efficacy : The exercise of control.*New-York : Freeman.

[242]MASSON Julien & FENOUILLET Fabien. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4(4), 374-392. doi:10.4074/S0013754513004047.

biologiques mais par des processus cognitifs qui sont internes. Ils détiennent des connaissances sur eux-mêmes et cela leur permet d'évaluer et de contrôler leurs sentiments, leurs ressentis ainsi que leurs actions. Il convient de dire que ce sentiment d'efficacité personnelle peut avoir un fort impact sur les performances des sujets cependant, ce n'est pas toujours le cas. Ce n'est pas parce que nous avons un sentiment d'efficacité personnelle que nous allons irrémédiablement réussir tout ce que nous entreprendrons. Nous devons retenir que le sentiment d'efficacité personnelle fait référence à la croyance que nous avons en nos propres capacités pour accomplir une tâche. Il permet l'engagement ou le désengagement dans une formation ou dans un projet quelconque. Si le sujet ne se sent pas capable d'accomplir une tâche, il se réserve le droit d'éviter la situation. Il exprime ainsi son incompétence. Par contre, s'il se sent apte, il va se fixer d'autres objectifs et le bénéfice qu'il en tire peut conduire à un développement professionnel et personnel. Dans ce mouvement, le comportement, l'environnement et la personne sont engagés. C'est la causalité triadique que nous évoquerons tout de suite.

2) La causalité triadique dans le sentiment d'efficacité personnelle

La causalité triadique dans le sentiment d'efficacité personnelle prend en compte trois éléments que sont le comportement, l'environnement ainsi que la personne. D'après M. Rondier (2004, p. 1), « *selon cette théorie, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Ces facteurs s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact. On parle alors de causalité triadique réciproque. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie d'où la notion d'agentivité qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes »*[243]. M. Nagels (2005, p.2) prédit que *« l'agentivité, le pouvoir personnel et collectif d'agir, constituent le socle sur lequel repose l'autodirection des apprentissages »*[244]. C'est-à-dire que le sujet peut décider du sens qu'il va donner à sa formation et contrôler son intentionnalité. Effectivement, B. Guerrin affirme que « *Bandura met en évidence le rôle de l'action propre du sujet dans ce qu'il appellera plus tard : l'agentivité humaine »*[245]. Bien évidemment, les personnes ne sont pas seulement de bons apprenants ni des imitateurs actifs, ils sont des agents autodirigés étant

[243]RONDIER Maïlys. (2009). « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle »in *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 23 avril 2019.

[244] NAGELS Marc. (2005). « Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure : Le cas des novices dans les champs du travail social et de la santé publique » in *Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences*, Jun 2005, Villeneuve dAscq, France. pp.120. ffhal-00175641f

[245]*Op.cit.,* Guerrin 2012, p.109.

capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions. En lien avec la théorie sociocognitive, B. Guerrin relate selon A. Bandura que « *le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales* ». Nous sommes en présence d'une causalité triadique lorsque les sujets sont d'une part, des acteurs de leur devenir et d'autre part, reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence et ils deviennent ainsi coproducteurs de leur vie. Certains facteurs rentrent en compte dans ce processus. Premièrement, les facteurs inhérents à la personne font référence aux évènements vécus sur les plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par l'individu et spécifiquement, les conceptions d'efficacité ou de compétence, les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Deuxièmement, les facteurs inhérents au comportement décrivent les patterns d'action effectivement réalisée et les schémas comportementaux. Troisièmement, les facteurs inhérents à l'environnement présentent les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il accorde ainsi que les réactions qu'il engendre sur les comportements. En somme, le fonctionnement psychologique se retrouve analysé à travers elle. Retenons que lorsque le sujet agit, il fait preuve d'agentivité humaine. Par contre, lorsque le comportement, l'environnement et la personne sont en interaction, nous évoquons une causalité triadique servant à la compréhension des comportements. Parlons maintenant de la place de la conception de soi dans l'efficacité personnelle.

B) Les composants du sentiment d'efficacité dans le système éducatif

Le sentiment d'efficacité personnelle contient des éléments qu'il est nécessaire de relever. Il y a les perceptions de soi et plus précisément l'estime de soi qui jouent un rôle important dans l'accomplissement et dans la réussite d'une tâche. Ce sont ces "intervenants" qui méritent d'être pris en compte. En outre, nous mettrons en lumières les effets bénéfiques du sentiment d'efficacité personnelle dans le système éducatif.

1) Les perceptions de soi dans le sentiment d'efficacité personnelle

Les perceptions de soi influencent toujours le comportement du sujet. La relation personne-comportement est intéressante car comme le dit B. Guerrin (2012, p.110), « *on cherche à savoir comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions influent les comportements* ». Prenons exemple sur l'influence de sa conception de soi en tant qu'apprenant, de ses attitudes vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage sur les comportements effectifs d'engagement dans des parcours de formation.

M. Rondier (2004) évoque aussi le système de soi qui est une des composantes de la personne. Il est composé de cognitions reflétant l'histoire de l'individu. C'est un élément central du sentiment d'efficacité personnelle. M. Rondier (2004, pp.1-2) ajoute que « *le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles* ». Gardons en mémoire que les perceptions de soi dominent dans le sentiment d'efficacité personnelle. Elles engendrent les croyances dans notre potentiel d'action quant à une tâche précise. Elles permettent aussi de prévoir et d'anticiper les possibilités que nous avons d'entamer un projet. En quelque sorte, elles servent à l'évaluation des chances de réussir, d'abandonner ou d'échouer. Ce sont elles qui vont prédire les attitudes à adopter. Cependant, il y a un autre facteur qui entre en jeu, il s'agit de l'estime de soi qui est considérée comme un sentiment de compétence.

2) L'estime de soi comme sentiment de compétence

L'estime de soi est une variable comportementale chez l'être humain. C'est à la fois un trait psychologique et une dimension fondamentale de notre personnalité. Elle n'est pas fixe et évolue en fonction des évènements que le sujet rencontre au cours de sa vie. Toutefois, C. André & F. Lelord (2008, p.63) disent que *« le niveau d'estime de soi ne suffit pas à expliquer l'ensemble des réactions d'un individu. Il est nécessaire de prendre également en compte son degré de résistance aux évènements de la vie quotidienne, tant il est vrai que l'estime de soi est l'objet de fluctuations »*. Effectivement, le vécu du sujet va élever ou abaisser le niveau d'estime. Nous ne pouvons donc pas lui attribuer de stabilité car elle est dépendante des circonstances extérieures. En évoquant dans leur article, l'intérêt clinique de la théorie de l'efficacité personnelle, E. de Almeida Carapato& J. M. Petot (2004, p. 137) annoncent que « *l'efficacité réelle d'une personne est largement déterminée par la représentation subjective que cette personne a de son efficacité : la théorie de l'efficacité personnelle est avant tout une théorie du sentiment d'efficacité personnelle et de la croyance de la personne en sa propre efficacité »*[246]. Quand l'importance déterminante des croyances de la personne dans sa propre efficacité a été entendue, nous comprenons davantage que ce phénomène ne s'exerce pas uniquement dans les thérapies mais aussi dans l'ensemble des processus ordinaires d'apprentissage social ayant lieu tout au long du développement de l'enfant et de la vie de

[246] DE ALMEIDA CARAPATO Élodia& PETOT Jean-Michel. (2004). « L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle » in *Savoirs*, hors série (5), 135-145. doi:10.3917/savo.hs01.0135.

l'adulte. Toutefois, selon E. de Almeida Carapato & J. M. Petot, « *le commun des mortels a besoin d'espérer pour entreprendre et de réussir pour persévérer. Les croyances dans l'efficacité personnelle jouent de ce fait un rôle primordial dans la motivation de l'action. Pour entreprendre une action, il faut croire que cette action sera efficace, ce qui implique non seulement la notion que cette action est efficace, en général, mais également la notion que je suis capable de l'accomplir. Cette croyance se maintient difficilement lorsque l'action entreprise n'a pas de résultats apportant une preuve tangible de l'efficacité personnelle du sujet* ». Cela revient à dire pour ces auteurs que « *tout ne serait pas de l'ordre de la prédiction autoréalisante : il y aurait une réalité, l'efficacité personnelle plus forte de certains individus comparables à ce que certains courants psychanalytiques appelaient naguère la force du Moi, qui s'exprimerait chez eux par un sentiment plus élevé d'efficacité personnelle, lequel entrainerait à son tour une plus grande audace dans la décision et une plus grande persévérance dans l'action* »[247]. Nous observons alors des croyances dans la capacité du sujet à entreprendre et à réussir certaines actions et, en ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas considéré comme un trait de la personnalité de ce même sujet. De surcroît, il est variable chez une même personne en fonction des secteurs et des domaines d'activité. En référence à la pyramide qui hiérarchise les cinq besoins de A. Maslow[248](1954), le besoin d'estime, qui correspond au quatrième besoin de la pyramide, établit le fait que l'individu souhaite être reconnu en tant qu'être propre au sein des groupes auxquels il appartient. Aussi, retrouvons-nous quatre composantes de l'estime de soi : sentiment de confiance ; connaissance de soi ; sentiment d'appartenance ; sentiment de sécurité. Nous avons appris que l'estime de soi analyse trois composantes. Selon C. André & F. Lelord (2008, p.21), *« ces trois composantes de l'estime de soi entretiennent généralement des liens d'interdépendance : l'amour de soi (se respecter quoi qu'il advienne, écouter ses besoins et ses aspirations) facilite incontestablement une vision positive de soi (croire en ses capacités, se projeter dans l'avenir) qui, à son tour, influence favorablement la confiance en soi (agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui) »*. Ils mentionnent qu'*« elle est une dimension de notre personnalité éminemment mobile : plus ou moins haute, plus ou moins stable, elle a besoin d'être régulièrement alimentée »*[249]. Vraisemblablement, lorsque nous nous estimons, nous agissons davantage en prenant des décisions et en nous y tenant. En résumé, nous remarquons que l'estime de soi varie d'un individu à un autre. Elle peut donner envie à certains de réussir tout comme elle peut offrir à d'autres, la peur d'échouer. Face à cela, des stratégies différentes se mettent en place pour répondre aux buts visés. Notre vécu va élever

[247] *Ibid.*, p.139.
[248] MASLOW Abraham. (1954). "*Motivation and personality"* in New York, Harper and Row.
[249] *Op.cit.,* André &Lelord 2008, p.26.

ou abaisser notre niveau d'estime. Toutefois, la notion d'estime de soi n'explique pas tout mais elle nous éclaire face à des situations dans bon nombre de dimensions. C'est un véritable élément de fluctuations car l'estime de soi dépend de l'impact des évènements de la vie. Nous allons maintenant procéder à un tour d'horizon des manifestations du sentiment d'efficacité personnelle dans le système éducatif.

3) Le sentiment d'efficacité personnelle dans le système éducatif

Dans le cadre de l'école, le sentiment d'efficacité personnelle a été observé. J. Masson & F. Fenouillet (2013, p.377) précisent que « *dans le cadre de l'école, on peut observer un chevauchement évident de ces disciplines du fait non seulement que l'enseignant est la même personne et que les enseignements se déroulent dans le même lieu. Même si l'enfant fait la différence entre les mathématiques et l'art plastique par exemple, il n'a pas l'impression d'assister seulement à un cours de telle ou telle discipline. Les enfants viennent à l'école et font leur travail d'école. Il est d'ailleurs frappant de constater qu'ils veulent réussir à l'école et non pas seulement dans une discipline particulière »*[250]. Au regard de E. Saint - Jean & C. Mathieu (2011, p.17), « *les individus qui croient en leurs capacités vont affronter les tâches difficiles comme des défis à relever, plutôt que des menaces à éviter »*[251]. Cela revient à dire que les élèves vont porter leur attention plus facilement vers les tâches qu'ils se sentent capables d'accomplir et ils vont éviter celles qu'ils pensent être trop difficiles à résoudre et ce, mêmes si, ils ont les capacités cognitives pour y arriver. La perception de cette auto-efficacité n'a rien à voir avec le nombre d'habiletés qu'un sujet possède mais il concerne la croyance même de ce qu'il peut faire avec les habiletés qu'il possède dans une variété de circonstances. Conséquemment, les personnes ayant un haut degré d'auto-efficacité auront plus tendance à croire en leur capacité à relever le défi plutôt que de se décourager. Généralement, C. André & F. Lelord (2008, p.101) remarquent que *« plus l'estime de soi d'un enfant est élevée, meilleures seront les notes qu'il obtiendra à l'école »*[252]. Bien évidemment, nous ne soulignons aucune originalité dans ce propos. Nous avons déjà mentionné aussi que *« l'école est déjà un lieu où la compétition et la comparaison sociale existent, où l'échec entraîne de la souffrance et altère insidieusement l'estime de soi »*[253].Ils soutiennent le fait que *« pour réussir ses études sur le long terme, il n'y a pas que les compétences intellectuelles et la quantité de travail qui*

[250]*Op.cit.*, Masson & Fenouillet, p.377.

[251]ST-JEAN Étienne & MATHIEU Cynthia. (2011). Les déterminants du développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans un contexte de mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 10(3), 13-31. doi:10.3917/entre.103.0013.

[252]ANDRE Christophe, LELORD François, *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres,* Paris, Editions Odile Jacob, 1998.

[253]*Op.cit.,* André &Lelord 2008, p.102

comptent, mais aussi la stabilité émotionnelle, la résistance aux échecs, toutes choses liées à l'estime de soi »[254]. Toutefois, il y a aussi les notions de motivation et d'engagement qui rentrent en jeu. D'après B. Galand (2006, p.5), *« on associe souvent les problèmes de démotivation à des difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire »*[255]. Pourtant, plusieurs facteurs peuvent participer aux difficultés d'apprentissage, à l'échec scolaire ou tout simplement à l'arrêt des études dans le supérieur. Même s'il est vrai que les problèmes peuvent survenir en raison de cela, *« les travaux de l'équipe de T. Bouffard montrent que l'illusion d'incompétence se retrouve aussi dans une proportion relativement importante chez des élèves de l'enseignement primaire ordinaire »*[256]. Les perceptions des compétences des apprenants ne demeurent pas sans conséquence. Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément privilégié dans la dynamique motivationnelle des élèves concernés par les apprentissages. C'est même un grand atout pour la réussite. Ainsi, l'image que nous avons de nos capacités cognitives et intellectuelles influence notre encouragement ou notre découragement face à une tâche. Elle peut donc être considérée comme un obstacle ou avantage pour atteindre la réussite. Il est donc primordial de trouver les origines de ces phénomènes. Le sentiment de compétence tout comme le plaisir que l'on peut éprouver à l'école sans oublier le sentiment d'utilité de la formation reçue peut être des éléments soutenant la motivation des sujets. Cependant, il n'est pas dit qu'on se rend à l'école que pour des buts d'accomplissement mais également pour des buts sociaux tels qu'être accepté en classe, se faire des copains et apprendre à respecter les règles de vie de classe dans le but de devenir de bons citoyens. Ces différents buts sociaux impactent aussi les performances. Ils comportent donc des compétences promouvant la réussite. *« Pour un élève, se sentir compétent à l'école et percevoir que l'enseignant lui fait confiance et croit en lui sont des facteurs positivement associés aux buts sociaux qu'il peut se donner. La perception de ses compétences sociales et de son intégration dans la classe est également en relation positive avec les buts sociaux via le sentiment d'autonomie de l'élève »*[257]. Nous avons abordé l'estime de soi comme étant une composante variable de la personnalité humaine. Elle est nécessaire pour s'aimer, mieux vivre avec autrui et surtout pour croire en soi et en ses possibilités. Cependant,ce que nous devons aussi retenir, c'est que la notion d'estime de soi chez un individu ne doit pas être évoquée seulement pour l'atteinte d'objectifs extérieurs. Elle doit être amenée à dépendre aussi de nous puisqu'elle demeure une des dimensions principales de notre personnalité. Nous avons constaté au cours des huit entretiens passés, la plupart des participants nous ont fait part de la relation interpersonnelle vécue lors de leur parcours de formation. Ils ont plutôt évoqué ces

[254]*Op.cit.,* André &Lelord 2008, p.104.

[255]GALAND Benoît. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 2-2. https://doi.org/10.4000/rfp.59

[256]*Ibid*., p.5.

[257]*Ibid.,* p.7.

relations dans le négatif. C'est pourquoi, il nous est apparu convenable de mettre en lumière les facteurs pouvant faciliter l'apprentissage. Il n'est pas concevable de ne mentionner que le sentiment d'efficacité personnelle. La posture de l'enseignant a aussi une part significative dans la réussite de l'école ou de l'étudiant. Nous prendrons appui sur les travaux de C.R. Rogers (2013). Selon lui, il est opportun de centrer son attention sur la facilitation de l'apprentissage pour tenter de voir comment, pourquoi et quand l'élève apprend et aussi comment l'apprentissage est ressenti et vécu de l'intérieur pour essayer d'approcher une piste intéressante. Les facteurs en question englobent la qualité d'attitude de la relation interpersonnelle entre le professeur et l'apprenti. L'appréciation positive vis-à-vis de l'élève ou de l'étudiant est un plus. Il est aussi préférable d'avoir un véritable souci et intérêt de l'autre. La confiance est propice à un climat favorable à l'apprentissage. Il est également important d'avoir le respect pour le sujet qui apprend ainsi qu'une écoute empathique sensible.

CONCLUSION

Apprendre est un phénomène complexe. Pour comprendre le phénomène d'apprentissage, il a fallu explorer plusieurs grandes théories modélisant ce processus. Nul ne peut engager un cursus d'apprentissage sans espérer une modification de ses représentations antérieures. En prenant en compte les sujets de l'étude, nous avons compris que les apprenants font des migrations dans le seul but d'apprendre. Ils cherchent donc à acquérir des compétences à travers un ensemble de formations. Nous avons vu que l'apprentissage représente un ensemble de processus conduisant à acquérir un certain nombre de connaissances, de savoir-faire. Il est nécessaire de ne pas confondre l'apprentissage et l'enseignement puisque ceux qui recherchent l'apprentissage sont des apprenants contrairement aux enseignants qui eux, transmettent l'enseignement. Nous avons compris que le but de l'apprentissage est de permettre à l'apprenant d'obtenir un changement concernant la représentation de son environnement. Il est fort possible que cette représentation soit modifiée à travers des interactions. Bien évidemment, l'apprentissage nécessite une transformation qui peut s'effectuer dans une interaction avec le milieu dans lequel nous vivons. Il y a des apprentissages qui sont collectifs et ceux-ci sont généralement fournis par la culture, au travers de la population dans laquelle nous sommes. Il s'agit là de transmission entre les générations. Les théories de l'apprentissage ont également servi à répondre à de nombreuses questions telles que la façon dont l'apprentissage se déroule. En d'autres termes, nous avons cherché à mieux comprendre le transfert des connaissances qui engendrent le changement chez l'être humain ainsi que les théories qui sous-tendent les divers apprentissages dont il est question lors des enseignements dispensés durant une formation universitaire. Après avoir précisé la notion d'apprentissage dans cette étude, nous en viendrons à présenter la notion d'attachement provenant de la psychologie du développement car celui-ci peut nous offrir des pistes pour mieux accéder à l'importance du lien d'attachement entre les parents et l'enfant au cours du développement cognitif. Ce lien peut avoir un impact autant sur le choix des études que sur la décision d'arrêt des études.

CHAPITRE IV :

LES CONSÉQUENCES DES NOURRITURES AFFECTIVES AU COURS DE L'ENFANCE SUR LE DEVELOPPEMENT COGNITIF

INTRODUCTION

La petite enfance structure en grande partie le futur adulte. Raison pour laquelle, dans cette recherche, une importance primordiale lui est accordée. De plus, les participants de notre étude ont tous mentionnés sans exception le lien d'attachement à leurs parents et à leurs familles. Néanmoins, il nous est apparu que toutes les expériences enfantines ne demeurent pas consolidées dans la mémoire de l'enfant. En ce sens, avoir eu une enfance difficile, compliquée ou même joyeuse, avoir été victime de carences affectives ne prédisent en rien la stabilité de tous les comportements futurs mais simplement, il est important de garder à l'esprit que ceux-ci sont tout de même conditionnés par le vécu antérieur de l'enfant. Il n'y a donc pas de déterminisme. Inclure l'apport de la théorie de l'attachement dans cette section permet de déceler un rapport entre les nourritures affectives fournies durant la petite enfance et le développement cognitif de l'enfant. La théorie de l'attachement en psychologie du développement nous a permis de mettre en évidence un lien existant entre un enfant et sa figure d'attachement. Notons tout de même que plusieurs adultes peuvent être des figures d'attachement pour un seul enfant. Bien entendu, cette théorie nous invite à prendre en compte les multiples interactions avec les principales figures d'attachement ainsi que les réponses émises par elles. Celles-ci doivent concourir au bien-être de l'enfant et elles doivent également répondre à la demande de proximité que recherche le bébé. Dans tous les cas, les relations sécurisées ou insécurisées avec la mère ou le père ont une répercussion sur l'enfant. Ces répercussions peuvent impacter le développement cognitif en faisant intervenir un certain nombre d'émotions à gérer. Les émotions sont des expériences qui permettent au sujet de réagir aux diverses influences de son environnement. Elles produisent des comportements physiologiques liés à un objet précis. De plus, les instances que sont le « moi », le « ça » et le « surmoi » attribuent à l'activité psychique un pôle défensif qui construit les processus de défense (le moi). C'est le siège de la conscience et aussi le lieu des manifestations inconscientes. L'appareil psychique comporte aussi un réservoir d'énergie psychique (le ça) ainsi qu'une instance évaluative représentant le contenant de la conscience morale de l'individu. Ces éléments concourent à l'attachement. D'où l'intérêt d'apporter des précisions sur l'attachement comme lien vital. Nous chercherons donc à comprendre dans quelle mesure les nourritures affectives, procurées au cours de la petite enfance peuvent produire des effets sur le développement cognitif ultérieur de l'enfant. Pour répondre à cette question, il nous faut, dans un premier temps, cerner les situations d'abandon au regard de la théorie de l'attachement énoncée par John Bowlby avant de montrer les apports de la psychologie et de la théorie psychanalytique dans la situation d'abandon. Ces apports nous semblent d'une grande pertinence.

I. LES SITUATIONS D'ABANDON AU REGARD DE LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

L'attachement au cours de la petite enfance va agir sur les relations ultérieures de l'enfant. Il est donc nécessaire d'apercevoir suffisamment tôt la qualité du lien puisqu'il assure principalement la survie de l'individu. La découverte de l'attachement fut l'une des premières expériences portant sur la mère et le nourrisson. Généralement, les études sur l'attachement sont davantage portées vers la relation mère-enfant que vers la relation père-enfant. Cependant, cela ne veut pas dire que l'enfant ne tisse pas de lien d'attachement avec son père. Bien au contraire, il développe une relation avec celui-ci mais celle-ci présente certaines particularités. L'attachement va favoriser des comportements spécifiques servant à l'exploration et au fur et à mesure, à l'indépendance vis-à-vis du ou des parents.

A) La notion d'attachement

Au cours de cette partie, nous présenterons, dans un premier temps, le concept de l'attachement comme étant un lien vital. Pour ce faire, nous discuterons de la notion d'attachement et de l'importance des réponses aux besoins de l'enfant par la figure d'attachement. Dans un deuxième temps, nous évoquerons les comportements d'attachement englobant la notion de base de sécurité chez le petit enfant. Enfin, nous tenterons de dégager le lien entre l'attachement et le développement cognitif.

1) L'attachement, un lien vital

Dans la présente section, il apparaît essentiel d'évoquer la théorie de l'attachement car c'est la première grande expérience à avoir démontré les répercussions de la relation mère-enfant ainsi que les conséquences de l'abandon de l'enfant par sa mère ou par son substitut maternel. Par conséquent, les circonstances vécues au cours de la petite enfance et l'éducation reçue déterminent pour beaucoup, notre façon d'interpréter notre environnement et l'ensemble des choix à faire une fois que la maturité est acquise. La période de l'enfance est une étape décisive dans la vie de l'être humain. Selon F. Lebrun & al (2003, p.85), *« la première enfance se poursuit en fait jusqu'au sevrage »* et *« le sevrage marque le tournant capital »*[258]. F. Dolto (1994, pp. 47-48) précise que « *l'éducation, au sens fondamental où j'en parle ici, est une*

[258] LEBRUN François, VENARD Marc, QUÉNIART Jean, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789,* Éditions Perrin, 2003.

question de sécurité ou d'insécurité. C'est ce qui permet au dynamisme de l'enfant de s'exprimer ou, au contraire, qui le paralyse. C'est autour de cela que tout se joue, et c'est pour cette raison que la première éducation est ineffaçable. Quand je dis ineffaçable, je n'entends pas par là que l'éducation première ne peut apporter que du mauvais. Je veux dire qu'elle va structurer la personnalité de l'enfant, sa façon d'être dans la vie. Et cette personnalité ne pourra pas être modifiée »[259]. Il apparaît clairement que le développement du nourrisson demeure un élément crucial permettant de comprendre la construction identitaire du futur adulte. Ce point est soutenu par S. Ferenczi (2018, p.24) qui dit que « *nous avons tout à apprendre de l'enfant »*[260]. Pour appuyer ce propos, J. Piaget & B. Inhelder (2011, p.9) soulignent que « *l'enfant explique l'homme autant, et souvent plus, que l'homme n'explique l'enfant, car si celui-là éduque celui-ci par le moyen de multiples transmissions sociales, tout adulte, même créateur, a néanmoins commencé par être un enfant et cela aux temps préhistoriques aussi bien qu'aujourd'hui »*[261]. De plus, « *si l'enfant explique en partie l'adulte, on peut dire aussi que chaque période du développement rend compte en partie des suivantes »*[262]. A. Weil-Barais (2011, p.463) mentionne que la théorie de l'attachement est « *né de la rencontre des travaux d'un éthologiste américain H.F. Harlow et d'un psychanalyste anglais J. Bowlby, en 1958. Harlow a défendu l'idée, preuves expérimentales à l'appui, que chez le nouveau-né, le besoin de contact, la recherche deproximité avec la mère prime sur la recherche de nourriture. L'attachement désigne un lien d'affection spécifique d'un individu à un autre. Le premier lien est établi en général avec la mère, mais il peut s'établir également avec d'autres personnes »*[263].C. Gueguen (2018, p.83) nous éclaire sur le fait que *« le petit naît avec le besoin vital, fondamental d'attachement, en d'autres termes la création d'un lien avec la personne qui prend soin de lui et qui pourra le réconforter, le protéger et lui donner une proximité affective en cas de détresse »*[264]. Ainsi, il convient de dire que *« notre style d'attachement est ancré dans notre propre enfance. Il dépend de ce que nous avons reçu de nos propres parents, de leur maturité émotionnelle, de leur capacité d'empathie »*[265]. C. Gueguen (2018, p.87) rappelle que *« cette théorie de l'attachement suggère que les interactions répétées avec les figures d'attachement et leurs réponses aux recherches de proximité induiront la formation de différents schémas de représentation de soi et des autres : elles influenceront les relations pour la vie entière, constituant un style personnel d'attachement qui peut rester stable*

[259] DOLTO Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance,* Éditions Gallimard, 1994.
[260] FERENCZI Sandor, *L'enfant dans l'adulte,* Paris, Éditions Payot & Rivages, 2018.
[261] PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant,* Paris, PUF, 2e éd., 2011.
[262]*Ibid.,* p.11.
[263] WEIL-BARAIS Annick, *L'homme cognitif,* Paris, PUF, 2e éd., 2011.
[264] GUEGUEN Catherine, *Heureux d'apprendre à l'école,*Paris,Édition Robert Laffont, 2018.
[265]*Ibid.,* p. 91.

chez l'adulte ». En d'autres termes, l'enfant s'attache à une figure d'attachement. Dans le cas où les parents ne seraient pas aptes à s'occuper de l'enfant, d'autres adultes peuvent le faire d'une manière affectueuse et permettre un bon développement à celui-ci. Pour cela, il faudrait aussi que le traumatisme subi n'ait pas été trop important ni même durable. Maintenant que l'idée générale est soutenue et après avoir mentionné le concept général d'attachement, nous allons discuter de ce que représente la figure d'attachement.

1.1. La figure d'attachement

La figure d'attachement est la personne qui s'occupe principalement de l'enfant. C. Gueguen (2018, p.84) ajoute que *« s'il y a toujours une figure d'attachement principale, un port d'attache, plusieurs autres personnes peuvent prendre le relais lorsque celle-ci est absente. L'attachement est un processus réciproque, nécessitant des interactions entre l'enfant et la figure d'attachement »*. J. Bowlby (1978, p.246) considère que « *la première relation humaine de l'enfant est la pierre angulaire de sa personnalité mais il n'y a pas toujours unanimité quant à la nature et à l'origine de cette relation* »[266]. En pratique, la personne qui donne les soins maternels à l'enfant est la figure d'attachement de cet enfant. Toutefois, par figure d'attachement, il n'est donc pas seulement question de la mère biologique, mais de toute personne pouvant apporter les soins. Bien que « *le comportement d'attachement est, à l'origine, toujours dirigé vers la mère. Celui-ci peut être dirigé vers un petit nombre d'autres personnes* »[267]. Selon J. Bowlby, l'enfant identifie ce personnage, s'attache à lui et cela se passe au cours des douze premiers mois de sa vie. Les comportements du bébé sont toujours tournés vers une ou des personnes encore en vie et qui sont dans l'entourage proche de celui-ci. Dans ce cas, le système d'attachement est orienté et dans certaines circonstances, le bébé s'attache à des personnes adultes. Ce n'est pas toujours le cas car dans d'autres environnements, par exemple, ceux marqués par la négligence, le bébé peut s'attacher à un frère ou une sœur aînée. Les personnes chargées de prendre soin du petit humain dans les premiers mois de son existence vont devenir au fur et à mesure des figures d'attachement. Selon la définition de N. Guedeney & A. Guedeney, (2002, p.23), « *une figure d'attachement est une figure vers laquelle l'enfant dirigera son comportement d'attachement* »[268]. Une fois que celles-ci sont établies, le bébé va apprendre à se tourner de façon élective vers ces individus en cas d'inconfort. Ce sont les figures d'attachement primaires. Généralement, cette constitution prend neuf mois. La création de l'attachement va participer à la survie de l'enfant grâce à la protection offerte et va entraîner

[266] BOWLBY John, *Attachement et perte*, Vol.1 : Attachement, Paris, PUF, 1978.
[267] *Ibid.*, p.251.
[268] GUEDENEY Nicole, GUEDENEY Antoine, *L'attachement. Concepts et applications*, Paris, Éditions Masson, 2002.

des schèmes de comportement. J. Bowlby a décrit cinq schèmes de comportement contribuant à l'attachement qui sont *« la succion, l'agrippement, le comportement de suivre, les pleurs et le sourire »*[269]. Ils sont destinés à solliciter le rapprochement entre les deux parties. Il ne faut pas oublier que les enfants ont besoin de proximité avec la figure d'attachement, afin de se sentir en sécurité pour explorer le monde qui les entoure. Une fois la figure d'attachement éloignée ou hors du champ visuel, les bébés se retrouvent dans un désarroi, et ce, jusqu'au retour de celle-ci. Dans le même esprit, N. Guedeney (2010, p.5) indique *« qu'être attaché à quelqu'un signifie seulement qu'en cas de détresse on se tourne vers cette personne spécifique pour y trouver un sentiment de sécurité. L'attachement est donc une dimension très particulière des liens interpersonnels affectifs durables et importants entre deux personnes »*[270]. N. Guedeney (2010) poursuit en indiquant que tous les nourrissons viennent au monde avec un système de répertoires programmés servant à la survie du sujet. Dans tous les cas, il est impossible pour un bébé, de ne pas s'attacher. Peu importe la réponse de l'adulte envers lui, un bébé s'attache toujours d'une manière ou d'une autre. En revanche, des circonstances extrêmes doivent être présentes pour que l'absence d'attachement surgisse. Dans le but de prévenir cela, il est nécessaire de saisir très tôt la genèse du lien existant entre la mère et son enfant.

1.2. Le lien de la mère à son enfant

Dès le ventre de la mère, l'enfant est très fortement lié à celle qui va lui donner naissance. F. Lebrun & al (2003, p.69) affirme que *« la formation du corps de l'enfant est un tout : commencée dans le ventre maternel, elle doit se poursuivre par l'allaitement maternel ; ainsi la mère qui ne nourrit pas elle-même n'est-elle qu'une demi-mère »*. D'après A. Weil-Barais (2011, p.431), « *l'enfant humain ne peut vivre que grâce aux soins des adultes. Comparativement aux jeunes d'autres espèces, il reste longtemps dépendant de ses parents à la fois pour la satisfaction de ses besoins élémentaires (se nourrir, s'habiller, se loger) et pour acquérir les compétences qui lui assureront son autonomie dans la société »*. Force est de constater que les soins parentaux qui sont émis à l'encontre de l'enfant n'indiquent pas pour autant ce qu'est l'amour pour un enfant. Véritablement, il est possible d'aimer fortement son nourrisson et d'avoir l'impression de tisser un lien unique et spécial avec lui alors qu'il est possible de ne pas pouvoir ou savoir comment répondre à ses besoins. Selon F. Lebrun & al (2003, p.69), *« si la voix du sang n'est fortifiée par l'habitude et les soins, elle s'éteint dans les premières années, et le cœur meurt pour ainsi dire avant que de naître »*. Toutefois, D. W. Winnicott (2017, p.12) explique que « *si les bébés de l'homme doivent finalement évoluer*

[269] *Op. cit.* , Bowlby 1978, p. 249.
[270] GUEDENEY Nicole,*L'attachement, un lien vital,* Belgique, Éditions Fabert, 2010.

jusqu'à devenir des individus adultes, sains, indépendants et socialisés, il est absolument nécessaire qu'ils aient un bon départ. Dans la nature, ce bon départ est assuré grâce à l'existence d'un lien entre la mère et le bébé, grâce à ce qu'on appelle l'amour »[271]. Au regard de ce qui précède, l'objectif principal est de se rapprocher de son enfant pour pouvoir le protéger. Ensuite, les réponses apportées à ces besoins vont favoriser des comportements pour maintenir la proximité psychologique, lorsque l'enfant en aura besoin. Cet effort demande à la figure d'attachement d'investir une certaine disponibilité émotionnelle, qui va au-delà de la simple présence physique. D'autres auteurs tel que F. Lebrun & al (2003, p.59) affectionnent aussi l'idée que *« pendant cette période capitale et difficile, un lien vital le relie à sa mère ou, à défaut de celle-ci, à sa nourrice »*. Pour D. W. Winnicott (1992, p.61), « *selon la psychologie du développement, un environnement facilitant est nécessaire à la réalisation des processus de maturation. Cet environnement facilitant devient rapidement très complexe. Seul un être humain connaît assez bien un nourrisson pour être capable de s'adapter avec de plus en plus de complexité à l'évolution de ses besoins* »[272]. M. Cifali (2005, p.154) précise que « *l'une des premières épreuves liées à la croissance est la séparation. Il est difficile pour celui qui est dans la dépendance de pouvoir vivre éloigné de celui qui l'a porté. La capacité de vivre seul sans la sécurité de cet autre est un long apprentissage. La psychanalyse et la psychologie se sont penchées sur ces premiers instants où moi et toi ne font qu'un : confusion de laquelle le petit de l'homme émerge peu à peu. La dépendance est vécue d'un côté et de l'autre comme nécessité vitale, la vie de l'un étant conditionnée par la fiabilité de l'autre »*[273]. Selon M. Cifali (2005, p.155), « *on ne peut éviter toute séparation brutale, les circonstances de la vie en imposant parfois. On peut en revanche préparer les enfants à pouvoir vivre loin de nous sans en être détruits* ». C'est pourquoi, être privé d'une image maternelle acceptable et bienveillante déclenche des conséquences importantes sur le développement physique, émotionnel et cognitif d'un individu. En effet, la qualité des nourritures affectives fournies favorisera plus tard, la qualité de l'équilibre psychique chez l'adulte. Certes différent de celui de la mère, le lien père-enfant a aussi son importance dans le développement de l'enfant. D'ores et déjà, nous convoquerons le lien du père à son enfant.

1.3. Le lien du père à son enfant

Dans la relation d'attachement, le père a aussi son rôle à jouer. D'ailleurs, D. W. Winnicott (2017, p.133) affirme que « *l'union du père et de la mère fournit un fait, un fait solide autour duquel l'enfant peut construire un fantasme, un rocher auquel il peut s'accrocher et contre*

[271] WINNICOTT Donald Woods, *L'enfant et sa famille*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2017.
[272]WINNICOTT Donald Woods, *Le bébé et sa mère*, Paris, Éditions Payot, 1992.
[273]CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 3e éd., 1998.

lequel il peut donner des coups ». Il précise en effet que « *le père est nécessaire pour donner à la mère un soutien moral, pour la soutenir dans son autorité, pour être l'incarnation de la loi et de l'ordre que la mère introduit dans la vie de l'enfant »*[274]. Ce point apporte davantage d'éclaircissement sur la façon dont le père enrichit le monde de l'enfant. Dans le même ordre d'idées, M. Cifali (2005, p.19) ajoute qu'« *un enfant n'est jamais seul dans son grandir. Sans sa mère, son père ou leurs substituts, c'est la mort »*. Il n'est donc plus question d'exclusivité maternelle. La théorie de l'attachement semble bien évoluer même si l'influence de la mère demeure principale. Pour corroborer ce point de vue, J. Le Camus (2002, pp. 152-153) explique que « *tout se passe comme si la théorie de l'attachement essayait de trouver la bonne route en évitant un double écueil : le réductionnisme qui a consisté à définir le père comme une autre mère ou une sous-mère et l'autre réductionnisme qui consiste à considérer une fois de plus le père comme radicalement différent de la mère »*[275]. Pour lui, il serait préférable pour dépasser cette difficulté de délaisser d'une part, l'idée qui veut que la situation étrange convienne nécessairement au même degré pour les deux parents et, d'autre part de renoncer à l'idée qu'il faut observer la mère et le père dans des situations strictement similaires (situation étrange et jeu). J. Le Camus (2002, p.159) dira également que « *l'enfant a beaucoup à gagner de la présence immédiate, active et chaleureuse de son père »*. De plus, pour J. Le Camus (2002, p.160), « *il semble de plus en plus évident qu'un père suffisamment présent contribue à la socialisation précoce, ce processus qui totalise l'acculturation c'est-à-dire l'adaptation active aux relations interpersonnelles, aux valeurs, aux normes et la subjectivation, c'est-à-dire la construction de soi comme sujet séparé et autonome »*. D'après R. Miljkovitch & B. Pierrehumbert (2005, p.118) « *bien qu'ils n'aient pas été choisis pour mettre au monde leur enfant, les pères peuvent néanmoins faire preuve d'une attention et d'une sensibilité initiales tout aussi grandes à l'égard du bébé que les mères. Du côté de l'enfant non plus, le père ne paraît pas simplement occuper une place secondaire. Le lien d'attachement avec ses deux parents semble se tisser pour lui au même moment »*[276]. R. Miljkovitch & B. Pierrehumbert (2005, pp.118-119) assurent que « *le père a bien les dispositions nécessaires qui lui permettent d'assurer à son enfant une certaine sécurité, sécurité qui va s'avérer importante pour ce dernier »*. Ils prolongent l'idée en affirmant que si l'étude du père dans le lien d'attachement se fait comme si le père était une mère, il est évident que son importance ne peut ressortir. R. Miljkovitch & B. Pierrehumbert (2005, p. 122) ajoutent que « *les jeux vigoureux que le père*

[274]*Op. cit.*,Winnicott 2017,pp.133-134.

[275]LE CAMUS Jean. (2002). « Le lien père-bébé » in *Devenir*, vol. 14(2), 145-167. doi:10.3917/dev.022.0145.

[276]MILJKOVITCH Raphaële& PIERREHUMBERT Blaise. (2005). « Le père est-il l'égal de la mère ? Considérations sur l'attachement père-enfant » in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, nº35(2), 115-129. doi:10.3917/ctf.035.0115.

met en place avec l'enfant représentent pour ce dernier une prise de risque. En poussant l'enfant à expérimenter des choses nouvelles qui, à première vue, lui paraissent inquiétantes, mais dont le père sait qu'elles ne mettent pas en cause sa sécurité, il développe une confiance en sa capacité à affronter le monde, qui l'aide à prendre son autonomie ». Ils persistent à dire que la capacité du père à sécuriser l'enfant dans sa prise de risque se confirme aussi sur le plan de l'exploration. Bien entendu, sécuriser le petit enfant dans le prolongement de la découverte du monde qui l'entoure permet de faire naître chez lui un sentiment de confiance qui constitue un des principaux objectifs du lien d'attachement. Evoquer la place du père en tant que figure d'attachement contribue à bien mettre à l'évidence que le père et la mère ne contribuent pas aux mêmes apports puisque la mère offre à son bébé l'acquisition d'un sentiment de quiétude en veillant sur lui alors que le rôle du père va consister à montrer à sa progéniture comment discerner et apprivoiser les difficultés provenant de l'extérieur. D'après C. Gueguen (2018, p.89), *« en 2017, Jean-François Bureau, de l'université d'Ottawa, met en évidence qu'une relation insécurisée avec le père a une influence négative plus forte que lorsque c'est la mère qui suscite une relation insécurisante. Il observe les nombreux problèmes de comportement qu'elle entraîne chez l'enfant. Cela souligne le rôle du père, son impact et son importance cruciale dans la petite enfance ».* Il ressort que la présence de la figure paternelle a démontré son efficacité auprès du nouveau-né. Tous les auteurs s'accordent pour dire que le père ne doit pas être évincé de la vie de l'enfant sous peine de causer un déséquilibre que l'unique présence de la mère ne saura compenser.Après avoir examiné les liens des pères et mères avec l'enfant, nous allons prendre en considération les réponses apportées par la figure d'attachement aux besoins de l'enfant.

2) L'importance des réponses aux besoins de l'enfant par la figure d'attachement

Les enfants ne choisissent pas leurs parents puisqu'ils ne demandent pas à naître. Toutefois, les parents doivent prendre très tôt conscience des rôles à jouer dans le but d'aider l'enfant à grandir dans les meilleures conditions possibles. Comme le dit D. W. Winnicott (1992, p.2), « *la nature a décrété qu'un bébé ne choisit pas sa mère* ». Bien malheureusement, toutes les mères ne savent pas, dès la naissance, comment s'y prendre avec le nouveau-né mais fort heureusement, comme le cite M. Lemay (1993, p.329), « *la majorité des mamans trouvent intuitivement le langage qu'il leur faut établir avec le nourrisson. Cette harmonie peut être mise en cause par de nombreux facteurs. Certains proviennent du parent lui-même car la capacité d'investir sur un enfant dépend étroitement de son vécu affectif antérieur »*[277].

[277] LEMAY Michel, *J'ai mal à ma mère,* Paris, Éditions Fleurus Psycho-pédagogie, 1993.

D. W. Winnicott (1992, p.95) précise également « *qu'une mère sait intuitivement certaines choses très subtiles sans les comprendre intellectuellement, à condition qu'on la laisse tranquille et qu'on lui accorde une pleine et entière responsabilité dans le domaine qui est le sien* ». En effet, pour D. W. Winnicott (1992, p.92), « *une mère doit puiser ses connaissances au plus profond d'elle-même, sans forcément faire appel à une forme d'intelligence qui utilise les mots. L'essentiel de ce que fait une mère avec son bébé ne passe pas par les mots* ». Selon Winnicott, lorsque le bébé est prêt à venir au monde, la mère, qui connaît bien ses besoins, est en mesure de l'accueillir si son mari ou les services sociaux, ou les deux, se sont correctement occupés d'elle. Dans tous les cas, d'après D.W.Winnicott (1975, pp.200-201), « *la mère s'adapte aux besoins de son bébé, de son enfant, tout au long de l'évolution progressive de sa personnalité et de son caractère. Cette adaptation lui confère un certain degré de fiabilité. L'expérience que fait le bébé de cette fiabilité pendant une période donnée suscite chez le bébé et l'enfant qui grandit un sentiment de confiance »*[278]. Néanmoins, pour pouvoir ajuster ses réponses aux besoins de l'enfant, le parent passe souvent par sa propre éducation. Au lieu de s'attacher spécialement aux besoins de leurs enfants afin d'y être sensibles, les parents élèvent leurs enfants comme l'ont fait leurs propres parents antérieurement. Ils créent souvent et de façon systématique, les mêmes échanges que ceux reçus durant l'enfance. C'est ainsi qu'une personne ayant été maltraitée dans l'enfance, reproduit parfois le même scénario avec son enfant. Ce phénomène est appelé la transmission intergénérationnelle. Ce phénomène mérite qu'on n'y consacre quelques éclaircissements.

2.1. La transmission intergénérationnelle

Il est clair que nous sommes capables de transmettre essentiellement ce que nous avons appris, vécu car « *l'adulte élève un petit garçon ou une petite fille en fonction de quatre forces principales qui sont la projection sur lui des désirs prenant en partie sa source dans ses propres rencontres objectales antérieures, la sollicitation par la réactivité particulière de l'enfant induisant vers telle ou telle réponse privilégiée, la conception de son mode d'éducation en fonction des conceptions socio-familiales ayant imprégné toute son existence et si le jeune est en institution, il essaie plus ou moins consciemment de le préparer à remplir des rôles sociaux lui apparaissant nécessaires pour assumer une existence en collectivité* »[279]. Dans le même esprit, M. Dugnat& al (1996, p.40) conçoivent que bien « *avant la naissance du bébé, la mère a déjà tout un ensemble de représentations sur la façon dont elle imagine qu'elle répondra aux besoins de son enfant à naître. Ces représentations sont en partie issues de sa propre histoire*

[278]WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité,* Éditions Gallimard, 1975.
[279]*Op.cit.,* Lemay 1993,p.159.

d'attachement précoce et des représentations qu'elle a progressivement construites sur cette histoire d'attachement ainsi qu'à la culture »[280]. C'est la transmission intergénérationnelle. F. Lebrun & al (2003, p.617) pensent que *« rien en effet ne permet d'affirmer que l'instinct maternel n'existe pas. Tout au plus l'historien peut-il avancer que jusqu'à la fin du XVIII ème siècle cet instinct s'est trouvé bridé par une vision collective de l'enfance, caractérisée sur le plan théorique par un pessimisme foncier et sur le plan pratique par le gaspillage et une relative indifférence dans le cadre d'une fécondité et d'une mortalité infantile très fortes l'une et l'autre. A partir du milieu du XVIII ème siècle, l'enfant commence à devenir l'objet d'une véritable prise de conscience et d'un investissement privilégié à la fois sentimental et matériel ».* En considérant toutes les raisons, *« nous ne sommes pas condamnés à reproduire les mauvaises relations que nous avons subies dans notre enfance. Les évènements négatifs dans l'enfance ont tendance à évoluer ensuite en fonction des stress sociaux (maladie, divorce, deuil, traumatismes divers) en allant de la sécurité vers l'insécurité ou, au contraire, en allant de l'insécurité vers la sécurité grâce à l'amélioration des relations parent-enfant ou enseignant-enfant »*[281]. M. Cifali (2005, p.23) soulève le fait que « *nous sommes tous pétris des ingrédients d'une histoire qui ne nous appartient pas ».* Fort heureusement, cette transmission n'est pas irrémédiable. Grâce à un modèle interne opérant (MIO) lié aux représentations, le parent peut éviter ce problème. Cependant, concevoir une remise en question n'est pas une chose évidente. Elle nécessite de transformer ses modes d'appréhension des relations. Puisque chaque être humain est un être singulier, il est nécessaire de tenter de le comprendre dans sa singularité. Au travers de cette dernière, il ne peut agir comme autrui face aux évènements vécus antérieurement. C'est pourquoi, les sujets ayant été victimes de carences affectives présentent le plus souvent, des difficultés affectives à leur tour. Selon P. Bourdieu & J. C. Passeron (1970, p.111), « *il faut se garder de considérer l'origine sociale, avec la prime éducation et la prime expérience qui en sont solidaires, comme un facteur capable de déterminer directement les pratiques, les attitudes et les opinions à tous les moments d'une biographie, puisque les contraintes liées à l'origine de classe ne s'exercent qu'au travers des systèmes particuliers où elles s'actualisent selon une structure à chaque fois différente »*[282]. En revanche, M. Cifali (2005, p.159) pense que « *dans toute relation humaine, nous devrions avoir en vue cette évolution : dépendance, attachement et prise d'indépendance ».* Au regard de la transmission intergénérationnelle, il n'est pas certain que nous reproduisions toujours les mêmes procédures que les parents. Les évènements négatifs de notre enfance ne se répercutent pas

[280] DUGNAT Michel, DUGNAT André, LALANNEJoëlle, MARINOPOULOS Sophie, MELLIER Denis, ROCHETTE Joëlle, *Des bébés exposés,* Ramonville Saint Agne, Éditions Èrès, 1996.

[281] *Op.cit.,* Gueguen 2018, p.88.

[282] BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement,* Paris, Éditions de minuit, 1970.

systématiquement une fois adulte. Puisque nous évoluons en fonction de notre environnement de façon à acquérir de l'indépendance, nous devons veiller car nous pouvons passer à la fois de la sécurité à l'insécurité et de l'insécurité à la sécurité. Il y a des manquements qui peuvent s'opérer et qui laissent penser que les choses ne sont pas figées. Cependant, une bonne évolution peut s'établir si la relation n'est pas entravée par une défaillance de soins.

2.2. La défaillance des soins par la figure d'attachement

Ce sont les sévères négligences émises qui vont anticiper l'apparition des ruptures relationnelles. Effectivement, d'après D. W. Winnicott (1992, p.122), « *il arrive que l'environnement soit défaillant alors que le bébé est encore dépendant. Cela entraîne des dommages variables, parfois difficiles à réparer. Dans le meilleur des cas, le bébé en devenant un enfant puis un adulte, va porter en lui le souvenir enfoui de la catastrophe qu'a vécu son self* ». Il atteste que si les choses vont mal et ne sont pas amendées très rapidement, le nourrisson, alors affecté de façon permanente, souffre d'une distorsion en termes de développement et la communication est interrompue. Il ajoute que les êtres humains font souvent défaut et au cours des soins ordinaires, une mère est tout le temps en train de réparer ses défaillances. L'adaptation réussie donne ainsi un sentiment de sécurité au bébé, le sentiment d'avoir été aimé. En l'occurrence, dès lors que le défaut n'est pas rectifié dans le temps, le phénomène de déprivation se développe. D'après D. W.Winnicott (1992, p.138), « *un enfant souffrant de déprivation est celui qui, après avoir connu des défaillances rectifiées, en vient à faire l'expérience de défaillances non rectifiées* ». Ainsi, pour D. Winnicott (1992, p.27), « *il est vital que quelqu'un facilite les tout premiers moments des processus du développement de sa personnalité extrêmement immature au cours de la phase de dépendance absolue* ». Bien évidemment, il affirme que nous nous devons de reconnaître au départ, notre état de dépendance (psychologique) absolue. Malgré la notion de défaillance dont il fut question ici, il serait souhaitable que la figure d'attachement ait le temps de remédier aux mauvaises pratiques avant que les conséquences ne deviennent irrémédiables. En principe, la mère qui peut régulièrement se tromper faute d'expériences cherche le plus souvent à réparer ses erreurs pour ne pas arriver à un point de non retour. Après avoir évoqué la défaillance des soins par la figure d'attachement principale, il est utile d'argumenter sur l'émergence de la carence affective engendrée par la qualité des soins au cours de la relation.

2.3. L'émergence de la carence affective

R. Spitz[283] (1968) a relaté les maladies de carence affective chez le nourrisson ainsi que leurs conséquences grâce à une expérience menée dans une pouponnière. Il a établi une distinction entre deux catégories que représente la carence affective partielle (dépression anaclitique) et la carence affective totale (hospitalisme). Nous reviendrons ultérieurement sur la définition de ces deux carences. Au cours de cette expérience, les personnes chargées de l'observation des nourrissons se sont rendues compte que tous les enfants inclus dans le groupe et atteints de ce syndrome avaient vécu une même expérience. Entre le sixième et le huitième mois de vie, ils avaient tous été privés de leur mère pour une période pratiquement ininterrompue de trois mois. La séparation avait été causée par des circonstances administratives extérieures inévitables alors qu'au préalable la mère s'était entièrement occupée de son enfant. Cela permet à R. Spitz (1986, p.205) d'expliquer que « *la personnalité individuelle de la mère joue un rôle mineur dans l'étiologie des maladies de carence affective car ces troubles proviennent en général de l'absence physique de la mère par suite de maladie, de mort, d'hospitalisation de l'enfant alors qu'en même temps son substitut est soit inadéquat soit pratiquement inexistant* ». Autrement dit, l'enfant est privé de soins maternels et des provisions affectives vitales dont il devrait normalement bénéficier grâce aux interéchanges avec la mère. D'après F. Lebrun & al (2003, p.622), *« la pratique de la mise en nourrice, très répandue en ville dans toutes les classes de la société, entraîne, de l'avis de tous les observateurs, une mortalité beaucoup plus élevée que chez les enfants nourris par leur mère, et le sort des enfants abandonnés est plus dramatique encore* ». Ainsi, R. Spitz (1986, p.206) précise que « *les deux syndromes résultant de la carence affective ne se distinguent pas de façon absolue ; on peut en observer des nuances intermédiaires* ». R. Spitz (1968, p.217) affirme en effet que « *les soins maternels dans le cadre des relations objectales fournissent au bébé l'occasion d'actions affectivement significatives* »[284]. L'observation a démontré que « *la symptomatologie et l'expression faciale de ces enfants rappelaient fortement celles des adultes atteints de dépression. Mais il était impérieux d'établir une distinction claire entre cette condition infantile et le concept nosologique de la dépression chez les adultes en raison de l'appareil psychique incomplet de l'enfant et des facteurs étiologiques spécifiques qui sont à la racine de ce syndrome* »[285].C'est en souhaitant offrir une nette distinction entre les dépressions infantile et adulte que R. Spitz choisit le terme de « dépression anaclitique »[286] dans le but de désigner la carence affective partielle. C'est bien entendu une nouvelle catégorie psychiatrique représentant un désordre

[283]SPITZ René, *De la naissance à la parole. La première année de la vie (*avec la collaboration de W. Godfrey Cobliner), Paris, PUF, 1968.
[284]*Ibid.*, p.217.
[285]*Ibid.*, p.209.
[286] Anaclitique veut dire s'appuyer sur.

infantile. D.W. Winnicott (1992, p.31) ajoute que « *l'existence psychosomatique est un accomplissement et, même si elle est fondée sur une tendance innée à grandir, elle ne peut être effective sans la présence d'un être humain qui participe activement au holding (maintien) et au Handling (maniement) du bébé* ». D.W. Winnicott (1992) affirme qu'une rupture dans ce domaine correspond à des troubles somatiques. Ils ont leur origine dans une structure instable de la personnalité. Il remarque que la rupture des processus de croissance très précoces mène directement au type de symptomatologie que nous rencontrons dans les hôpitaux psychiatriques, de sorte que la prévention des troubles psychiatriques relève initialement des soins maternels et de ce que fait naturellement une mère qui a plaisir à s'occuper de son bébé. « *La symptomatologie que présentent les enfants qui ont été séparés de leurs mères offre des ressemblances frappantes avec les symptômes familiers de la dépression chez l'adulte.* »[287].Toutefois, il existe une condition nécessaire au développement de la dépression anaclitique. Antérieurement à la séparation, il faut que l'enfant ait entretenu de bonnes relations avec sa mère. *A contrario*, aucun cas de dépression anaclitique n'a été relevé concernant les bébés ayant de mauvaises relations avec la mère avant la séparation. Pour R. Spitz (1968, p. 211), « *lorsque la séparation dépasse cinq mois toute la symptomatologie change du tout au tout et semble sombrer dans le syndrome au pronostic sévère* ». De plus, pour F. Lebrun & al (2003, p.75), *« la réalité est tout autre. Les chances de survie des enfants abandonnés dans les hôpitaux sont tragiquement faibles* ». C'est l'hospitalisme. L'hospitalisme désigne à son tour, la carence affective totale. En matière de carence affective, il y a deux catégories regroupant d'une part les dépressions anaclitiques pouvant présenter une guérison survenant assez rapidement quand l'objet d'amour est remis à l'enfant. Les mères étant souvent absentes pour des raisons de santé. D'autre part, il y a l'hospitalisme où les choses se présentent autrement. Voyons de plus près ce que nous entendons par ce terme. Il nous faut pour cela donner un sens à la notion d'hospitalisme.

2.4. L'hospitalisme

Cette notion pose le problème d'une absence de soins de la part de la figure d'attachement de l'enfant. En effet, R. Spitz (1968, p.217) pense que « *l'absence de soins maternels équivaut à une privation affective totale* ». En l'espèce, une détérioration survient progressivement sur l'enfant. Celle-ci débute par un arrêt du développement psychologique. Cet arrêt va entraîner un certain nombre de dysfonctionnements psychologiques. Les changements survenus sont aussi d'ordre somatique.Cette absence de soins maternels peut être vécue comme un traumatisme. Dans ce cas, pour M. Cifali (1994, pp.20-21), « *le traumatisme*

[287]*Op.cit.,* Spitz 1968,p.212.

est un événement de sa vie qui se définit par son intensité, et surtout par l'incapacité où un sujet est placé d'y répondre adéquatement et de lui trouver un sens. Les traumatismes qu'imposent la vie, la mort, la séparation, l'abandon, l'éloignement, la venue d'un cadet, la maladie, les accidents ne sauraient cependant être tous évités ». Par ailleurs, selon M. Dugnat (1966, p.9), « *un enfant exposé, c'est-à-dire mis à l'épreuve de la mort, dans un milieu hostile, généralement par ses parents. Soit il en meurt, ou il peut être affecté ; mais il peut être affecté d'une fragilité, ou il peut être affecté d'un destin extraordinaire dans lequel, éventuellement cette fragilité viendra s'exprimer* ». Ces propos peuvent se justifier par les écrits du prophète Moïse (Exode : 2-3)[288]. Relatant son histoire, Moïse fut un enfant exposé, mis à l'épreuve de la mort, dans un milieu hostile par sa mère. L'histoire de Moïse est tirée du récit biblique présent dans le livre de l'Exode. Pour introduire son histoire, nous allons à présent passer en revue les cinq étapes successives de la vie du prophète telles que celles-ci sont mentionnées. Premièrement, nous faisons référence à la contextualisation socio-politique car il convient de rappeler le contexte dans lequel est né Moïse. Il naquit dans une période de troubles. Effectivement, à son époque, les Israélites se multipliaient de plus en plus et ils furent soudain plus nombreux que les Egyptiens. Le roi d'Egypte en ayant eu connaissance, a décidé de faire mourir les enfants mâles, c'est-à-dire les garçons. Il ordonna donc aux sages-femmes de dénoncer toutes les naissances de garçons côté juif. Etonnamment, la demande du roi ne fut pas respectée par les sages-femmes. Apparemment, craignant Dieu, elles n'osèrent porter atteinte à la vie des enfants. C'est dans ce cadre, que Moïse naquit. Etant très beau, la mère de celui-ci pris le risque de le garder. Deuxièmement, l'abandon de l'enfant par sa mère survient. Il s'agit de ce que nous avons appelé le premier abandon, intégrant de ce fait, le recueil et l'éducation par une autre personne. A ce moment, Myriame, la sœur aînée du petit enfant le prit et fut chargée de le déposer dans une caisse sur le fleuve du Nil, non loin de l'endroit où la fille du Pharaon prenait son bain. La princesse pharaonique décida alors d'adopter le petit enfant. Une femme Israélite fut choisit pour pourvoir à l'allaitement du petit. Incroyablement, la femme choisit fut la mère biologique de Moïse. Troisièmement, nous retrouvons un Moïse adulte partant en exil suite à un meurtre commis. Il est victime d'un second abandon que nous appelons un abandon symbolique voire judiciaire. Quatrièmement, il rencontra Dieu sur le mont Horeb. A cet instant, il eut un don à travers une mission que lui confia Dieu. Cette mission fut celle de délivrer le peuple d'Israël de la servitude en Egypte. Cinquièmement, la réalisation de la mission suivie de l'accomplissement de soi fut relatée. C'est dans ce sens que l'abandon d'un enfant à sa mère n'est pas toujours une fatalité. Il aurait été souhaitable qu'aucun enfant ne soit abandonné mais il convient de constater que tous les abandons ne conduisent pas à des évènements tragiques.

[288]La Sainte Bible - Ancien et Nouveau Testaments. Edition Louis Segond, 1910.

Dans le cas de Moïse, ce qu'il faut principalement retenir, c'est qu'il fut élevé par une figure d'attachement principale autre que celle de sa mère même s'il est vrai que sa mère biologique a participé à son allaitement à l'insu de la princesse pharaonique. Malgré la richesse de Pharaon, il n'a pas hésité à se lancer dans une grande exploration (l'entrée dans le désert) avec son peuple. Epreuve dont il est sorti victorieux après quarante années d'errance. Passons aux comportements d'attachement.

B) Les comportements d'attachement

Pour introduire l'ensemble des comportements d'attachement qui peuvent être décelés au cours de la petite enfance, nous ferons allusion à la notion de base de sécurité. Cette notion de base de sécurité nous permettra premièrement de développer les différentes phases de développement émotionnel du bébé. Nous examinerons par la suite les patterns d'attachement et enfin, nous ferons apparaître le couplage attachement /exploration.

1) La notion de base de sécurité chez le petit enfant

Dans l'émancipation de l'enfant, nous retrouvons une notion de base de sécurité qui servira à l'exploration. Pour D.W. Winnicott (1975, p.204), « *les changements les plus importants s'effectuent dans le mouvement qui éloigne l'enfant de sa mère, celle-ci devenant ainsi une composante objectivement perçue de l'environnement ».* L'enfant dispose d'un répertoire comportemental lui permettant d'obtenir ce rapprochement. Par exemple, il peut dans un premier temps utiliser les pleurs et les cris dans le but d'évoquer sa détresse. Ces comportements sont destinés à amener l'adulte à ses côtés. Dans un second temps, le bébé se sert aussi du sourire et des vocalisations comme des signaux, afin d'exprimer à sa figure d'attachement l'intérêt qu'il lui porte au moment de l'interaction. A première vue, tous ces comportements n'ont rien de spéciaux, mais quand ils permettent de rétablir la proximité avec l'adulte, ils engagent une réelle valeur fonctionnelle de comportement d'attachement. Ceux-ci déterminent une notion de sécurité pour le petit. Suivant N. Guedeney& A. Guedeney (2002, p.15), la notion de sécurité peut être ainsi définie : « *il s'agit d'une notion spatiale, qui est ici la distance modulable entre le bébé et la figure parentale, et des comportements qui permettent de moduler et d'adapter cette distance aux besoins de l'enfant. Le système d'attachement se définit comme ce qui maintient la proximité et son corollaire interne, le sentiment de sécurité. Tout ce qui favorise la proximité, en donnant un sentiment de sécurité, appartient au comportement d'attachement ».* Celui-ci est observable puisque le bébé émet des comportements faisant intervenir le rapprochement avec la figure d'attachement. Ils deviennent

des éléments activant le système. Les auteurs poursuivent en affirmant que dans la théorie de l'attachement, la notion de base de sécurité fait référence à la confiance dans l'idée qu'une figure de soutien, protectrice, sera accessible et disponible, et ce, peu importe l'âge du sujet. C'est en ce sens que la proximité physique, nécessaire au début de la vie devient un concept mentalisé et émotionnel rejoignant celui d'accessibilité. Ainsi, « *dès le début de la vie, toute situation d'alarme ou de détresse à laquelle nous sommes exposés active notre système d'attachement. La source de l'alarme peut être externe à nous, provenant de l'environnement, ou d'origine interne »*[289]. Pleurer, réclamer, protester deviennent alors des comportements permettant une rapide proximité. Cependant, c'est uniquement le rapprochement avec la figure d'attachement qui éteint le système. Nous venons de percevoir que ce besoin d'approche va bien évidemment varier en fonction de l'âge de l'enfant, du développement de ses capacités cognitives et des réponses de l'environnement selon le degré d'obtention du réconfort. Il est temps de découvrir les différentes phases du développement émotionnel du nourrisson.

1.1. Les phases du développement émotionnel du bébé

Plusieurs phases sont à prendre en compte dans ce processus. Premièrement, la phase une débute par la naissance et dure trois mois selon J. Bowlby. Lors de celle-ci, le nourrisson cherche déjà à établir un contact avec les autres humains qui l'entourent. Suivant D.W. Winnicott (1975, p.203), « *dans le développement émotionnel de l'individu, le précurseur du miroir, c'est le visage de la mère* ». A ce stade, il est aussi très dépendant de son environnement et des réponses qui vont lui être apportées. C'est la raison pour laquelle, D.W Winnicott (1975, p.203) déclare que « *lors des premiers stades de développement émotionnel, l'environnement, que le petit enfant ne sépare pas encore de lui-même, joue un rôle essentiel* ». C'est une phase caractérisée par l'orientation des signaux du bébé vers une figure sans réelle discrimination. Deuxièmement, entre trois et six mois la capacité de l'enfant à contrôler ses systèmes de comportement est activée et se développe. Il va chercher de plus en plus, le rapprochement avec sa figure d'attachement. Un autre changement va s'opérer, l'enfant va pouvoir désormais discriminer les personnes qui lui sont familières et celles qui lui sont étrangères. Troisièmement, une étape allant de neuf mois jusqu'au début de la troisième année permet l'établissement du phénomène de base de sécurité. Quatrièmement, il s'agit de la période du partenariat émergent (après deux ans) et du partenariat corrigé quant au but (après quatre ans). Au terme de ces quatre étapes, apparaissent ce que nous appellerons des « patterns » d'attachement, qui font appel à une expérimentation se nommant la situation étrange de Mary Ainsworth. Conformément à C. Gueguen (2018, p.84), *« en 1963, Mary Ainsworth,*

[289] *Op.cit.,* Dugnat 1996 p.9.

collaboratrice de Bowlby, a mis au point une expérience qu'elle a nommée la situation étrange. Il s'agit d'activer, auprès d'un enfant âgé de 12 mois, des comportements d'attachement, en induisant un léger stress par le départ et le retour à plusieurs reprises de son parent. Quatre typologies d'attitude ont ainsi pu être définies ». Elle est composée de huit séquences de trois minutes, comportant deux séparations avec la figure d'attachement et des contacts avec une personne non familière, en présence et en l'absence de cette figure d'attachement. L'élaboration de ce paradigme vise à créer une tension graduelle chez l'enfant, afin d'activer le système d'attachement et d'étudier l'organisation du comportement vis-à-vis de la figure d'attachement, alors que l'enfant est en situation de détresse potentielle. Cette situation va entraîner ce que l'on appelle des patterns d'attachement.

1.2. Les patterns d'attachement

Le pattern d'attachement sécure est le premier pattern observé avec la figure d'attachement. Les besoins de l'attachement sont exprimés librement. Rappelons qu'il y a présence du phénomène de base de sécurité. Ce type d'attachement prédit un développement émotionnel, cognitif, social de bien meilleure qualité permettant l'acquisition de capacités comme la confiance en soi, le sentiment de compétence personnelle, l'empathie et les compétences sociales. C'est un facteur de protection contre le développement d'une psychopathologie à venir. Pour C. Gueguen (2018, p.86), *« l'attachement sécurisé peut se résumer à l'empathie éprouvée par l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Or nous savons que comprendre les émotions est indispensable pour être empathique. On constate alors que ces trois notions que sont l'émotion, l'attachement et l'empathie sont vraiment indissociables et sont au cœur de la qualité de la relation ».* De plus, *« l'attachement à ses parents dit sécure est un des facteurs qui contribuent au bon développement de l'enfant. Ce lien permet à l'enfant d'acquérir progressivement la certitude qu'il ne sera pas abandonné à sa détresse, il n'est pas anxieux, il sait que l'adulte va lui répondre, il peut alors patienter un peu plus »*[290]. A l'inverse, quand l'environnement ne répond pas de façon positive aux besoins d'attachement, l'enfant développe des stratégies d'adaptation. Il est question ici d'attachement insécure. Ensuite, l'attachement évitant concerne les enfants ayant peu de manifestations affectives ou de comportements de base de sécurité. Ils sont très peu affectés par la séparation. Ils tentent d'éviter le contact avec la figure d'attachement au moment du retour de celle-ci. Ils continuent de porter leur attention sur leurs jouets. Dans l'attachement ambivalent/résistant, l'enfant émet des comportements de détresse et des indices de souffrance psychologique. Il demeure stressé même en présence de la figure d'attachement. Concernant l'attachement désorganisé, la figure

[290] *Op.cit.,* Gueguen 2018, p.87.

d'attachement est en même temps une source de sécurité et une source d'alarme. Elle ne protège plus réellement l'enfant et cela occasionne la peur chez le petit humain. Cet attachement tend vers une prédiction des troubles cognitifs, émotionnels et du comportement. De plus, les enfants confrontés à cette expérience semblent réagir selon un modèle préétabli. Effectivement, selon D.W. Winnicott (1975, p.206), « *le bébé apprend rapidement à faire une prévision qu'on pourrait traduire ainsi : mieux vaut oublier l'humeur de la mère, être spontané* ». Ils sont capables d'anticiper la réaction de leur figure d'attachement vis-à-vis de la situation et cela introduit la notion de représentations occupant une place essentielle dans la théorie de l'attachement. « *L'attachement favorise le développement optimal de la mentalisation, capacité humaine essentielle qui favorise les relations sociales. Il s'agit de la capacité de l'être humain à imaginer ce qui se passe dans la tête de l'autre, son état d'esprit et ses émotions, tout en gardant en tête ses propres états d'esprit et émotionnels. L'attachement enfin facilite le développement des compétences personnelles du petit grâce au phénomène de base de sécurité* »[291]. Mentionnons de nouveau que cette base de sécurité fait figure d'équilibre de fonctionnement, allant de l'attachement à celui de l'exploration, qui sert au développement des ressources propres de l'individu. Il permet au petit d'apprendre des compétences favorisant sa survie. Il est davantage question de développer sa capacité à compter sur soi. L'exploration est aussi liée à la maîtrise et à la curiosité. La curiosité va aider l'enfant à découvrir et à comprendre l'environnement dans lequel il vit. Un système de couplage se crée entre attachement/exploration. Quand l'un est activé, l'autre est automatiquement désactivé. En guise d'exemple, nous faisons référence aux comportements de l'enfant. Selon C. Gueguen (2018, p.86), *« le type d'attachement initial joue un rôle protecteur ou aggravant tout au long de la vie, notamment quand le sujet est confronté à des circonstances difficiles. La qualité de l'attachement va dépendre de la rapidité et de la façon dont l'adulte répond aux signaux émotionnels de l'enfant »*. En ayant mentionnés les différents comportements que peuvent avoir les enfants en fonction du type d'attachement dont ils ont bénéficié, il est possible de se rendre compte d'une grande diversité. Cependant, l'attachement est couplé avec l'exploration. C'est sur ce point que nous allons poursuivre la suite de notre déroulement.

1.3. L'attachement/exploration

Lorsque l'enfant s'éloigne de la figure d'attachement dans le but d'explorer autour de lui, le système d'attachement va devenir actif et la recherche immédiate de proximité s'établira et le système d'exploration cessera. C'est ainsi que s'étend la base de sécurité. Pour D.W. Winnicott (1975, p.199), « *là ou se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace*

[291] *Op.cit.,* Dugnat 1996, p.14.

potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel ». Quand l'enfant est dans l'inconfort, il reviendra vite vers sa mère pour retrouver un équilibre entre les deux (attachement et exploration), seulement s'il a établi un lien d'attachement suffisant avec elle. En aucun cas, l'attachement rend un sujet dépendant. Il sert surtout à promouvoir une confiance dans la disponibilité de la figure d'attachement, dans le but de pouvoir affronter des défis et engager une réelle autonomie. En résumé, « *l'équilibre des deux systèmes attachement/exploration varie en fonction du temps ou des circonstances. Avant trois ans, on constate la prédominance du système d'attachement dont les besoins sont prioritaires sur tous les autres besoins développementaux de l'enfant. Après trois ans, on constate la prédominance du système d'exploration ; cependant, en fonction des conditions de stress ou d'alarme, l'attachement peut revenir au premier plan »*[292] . En somme, l'attachement assure la survie. L'ensemble des comportements parentaux englobe en même temps les soins physiques et affectifs offerts au petit être humain conformément à une perspective biologique et dans une certaine mesure programmée, à l'instar du comportement d'attachement. Cela revient à penser qu'il existe une tendance à soigner et à protéger les enfants, sans doute sous-tendue par des mécanismes biologiques, mais avec des différences individuelles, liées aux apprentissages et à l'histoire. Néanmoins, l'insécurité de l'attachement n'entraîne pas forcément un risque, mais elle restreint les potentialités de développement optimal, en particulier la négociation des conflits, le confort émotionnel, la liberté cognitive et la qualité des relations sociales proches. Elle peut également influencer l'estime de soi, la cognition, la santé mentale, la santé physique et les relations sociales comme déjà mentionné précédemment. Ceci n'est donc pas sans conséquence sur le développement cognitif.

2) L'attachement et le développement cognitif

Nous sommes d'avis que l'examen du lien d'attachement favorise d'une manière ou d'une autre, le développement cognitif de l'enfant. Celui-ci étant d'une grande envergure car il est en charge des conditions d'apprentissage ultérieures du bébé, de l'enfant et de l'adulte. Afin de poursuivre notre analyse, nous verrons la formation des modèles internes opérants, le développement de la vie intellectuelle suivi de l'apprentissage.

[292] *Op.cit.,* Dugnat 1996, p.18.

2.1. Les modèles internes opérants (MIO)

Il y a un lien entre les évolutions affective et cognitive d'un individu. Il convient de préciser que lorsqu'il forme des représentations, même embryonnaires, des objets qui l'entourent, le bébé devient capable d'intérioriser les interactions auxquelles il participe, et ce indépendamment de ce qui arrive dans le présent. Bien évidemment, comme le dit D.W. Winnicott (1992, p.95), « *le bébé est un être humain, immature et extrêmement dépendant. C'est aussi un individu qui fait des expériences et les emmagasine* ». A partir des échanges avec son entourage familial, il développe des modèles de relations qui, une fois mis en place, l'aident à comprendre et à interpréter le comportement de ses proches. Ces modèles lui permettent d'anticiper les réactions d'autrui. De ce fait, ils influencent son comportement dans ses rapports avec la figure d'attachement. C'est la naissance du modèle interne opérant (MIO) qui met en exergue les modèles mentaux que l'enfant se construit. Il y établit un modèle de soi et d'autrui. Le modèle de soi faisant référence à une image de soi plus ou moins digne d'être aimé, tandis que le modèle d'autrui se tournerait à sa propre perception des autres comme étant plus ou moins attentifs à ses besoins[293]. D'après R. Miljkovitch-Heredia (1998, p.40), « *les Modèles Internes Opérants (MIO) de soi, de l'autre et du monde sont des représentations mentales qui se forment très tôt dans l'enfance, à partir de ce qui résulte de ces comportements innés, au sein de la relation avec la figure d'attachement »*[294]. La théorie de l'attachement considère qu'avec l'âge, les MIO sont de plus en plus puissants. D'ailleurs, ils sont étudiés à la fois chez les adultes et les enfants d'où l'intérêt de les présenter dans notre travail. C'est en relation avec les situations dans lesquelles, il se trouve, que l'enfant conçoit ses modèles. Ils vont avoir une influence sur la perception et l'interprétation de la réalité surtout ceux qui concernent les comportements d'autrui. De manière plus précise, la formation des MIO guidant la perception et l'interprétation du monde et de soi-même ainsi que des attentes que nous en avons se construit par une généralisation d'évènements. « *L'enfant effectue tout d'abord une généralisation des diverses interactions qu'il a vécues »*[295]. A cet instant, des schémas d'évènements ou des scripts vont s'établir. Le script est défini comme étant une structure séquentielle consistant en un enchaînement d'éléments de situations concrètes dont la fin n'est pas complètement annoncée et dans le but de favoriser son adaptation à différentes circonstances. Il sert à entreprendre des actions motivées par des objectifs ou des émotions spécifiques. Les scripts ayant une pertinence vont être activés dès que le sujet vit des expériences familières. Cela étant, ils permettent la prévision de ce qui va se passer.

---

[293] *Op.cit.,* Guedeney 2002 p.28.

[294] MILJKOVITCH-HEREDIARaphaële. (1998). " Les modèles internes opérants »:Revue de la question in A. Braconnier & J. Sipos (Dir) in *Le Bébé et les interactions précoces* (pp. 39-78). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

[295] *Ibid.,* p.45.

Manifestement, quand une circonstance similaire à un ensemble d'expériences passées se présente, le script correspondant et résumant cet ensemble va s'activer. La présente activation va autoriser l'individu à prévoir ce qui va certainement se produire d'après les séquences d'évènements passées. Rappelons tout de même que les patterns comportementaux dont nous avons fait référence plus haut découlent de ces MIO bien qu'ils dépendent essentiellement de l'attitude du parent à l'égard de son enfant. Il y a alors une influence du parent sur la formation du MIO. « *Tout en ayant une vision générale personnelle des choses, le parent a des représentations et des attitudes qui varient en fonction de son âge et de son expérience propre et qui, pour cause, affectent la relation qui s'établit avec chaque enfant »*[296] . Chaque enfant est donc lié aux parents d'une façon unique. De ce point de vue, nous pouvons nous demander si l'enfant peut influencer le type de relation de la « dyade »[297]. La sensibilité de la figure d'attachement aux signaux de l'enfant paraît être plus responsable du type de relation qui va se former plutôt que le tempérament de ce dernier. En somme, à l'âge adulte, les relations qu'un individu va mettre en place vont aider à la confirmation de ces croyances tout au long de sa vie. Les personnes ayant connu une relation satisfaisante au cours de l'enfance vont accorder plus facilement la confiance et s'adapter à l'autre dans le but de développer une relation épanouissante. A l'inverse, celui ayant eu une relation insatisfaisante adopte en général, une attitude négative face à son entourage. Nous présumons que « *la représentation de soi et des autres serait maintenue au cours des années »*[298]. Toutefois, nous ne pouvons affirmer l'entité d'une stabilité des MIO puisqu'il nous est impossible de prouver qu'ils resteront les mêmes au regard des futures relations pouvant être établies hors du cercle familial. Nous avons passé en revue certaines caractéristiques des MIO, nous poursuivons alors avec le développement de la vie intellectuelle.

2.2. Le développement de la vie intellectuelle

Il nous semble perceptible de comprendre que le développement de la vie intellectuelle dépend de facteurs liés à l'enfant lui-même et de son entourage. « *Si nous admettons que les capacités intellectuelles d'un enfant dépendent en partie des stimulations exercées par le milieu ambiant, nous pouvons craindre des répercussions importantes chez le carencé relationnel, puisqu'il a presque toujours connu une grande indigence dans les diverses pressions réalisées par son environnement. L'alimentation intellectuelle risque d'avoir été insuffisante »*[299]. Cependant, il n'est pas aisé de généraliser ce propos à l'ensemble des enfants carencés, même

[296]*Ibid.,* p.49.
[297]Une dyade fait référence à un couple définis par un lien spécifique dans lequel se forme des interactions sociales.
[298]*Ibid.,* p.56.
[299]*Op.cit.,* Lemay 1993 p.158.

s'il est bien évident que la pauvreté des stimulations reçues demeure la résultante des petits restés avec leurs parents, voire même partiellement abandonnés par ces derniers. Lorsque l'enfant est maintenu dans son environnement familial, nous ne pouvons pas parler d'abandon total. Tantôt, il est perçu comme un objet de gratification maternelle recevant de l'affection excessive, tantôt, il devient un fardeau suscitant l'agressivité. Ce sont ces stimulations dotées d'irrégularité qui renforcent des sollicitations contradictoires. « *Les conséquences éventuelles des privations répétées et prolongées pendant les premières années de la vie sur le fonctionnement cognitif sont multiples. Les difficultés relationnelles, motrices et strictement intellectuelles tendent à s'additionner pour rendre le sujet peu capable d'utiliser d'une manière adéquate les mécanismes opératoires que le parcours de maturation biologique met normalement à sa disposition »*[300]. Il y a donc tout un ensemble de conditions nécessaires au développement de la vie intellectuelle. Il faut savoir que pour D. Winnicott (1992, p.81), « *au cours du développement d'un être humain en bonne santé, un changement se produit : la psychologie vient s'ajouter à l'anatomie et à la physiologie. En tant qu'organe, le cerveau permet à l'être humain d'enregistrer les expériences, de stocker les données et de commencer à trier et à classer les phénomènes* ». J. Piaget & B. Inhelder (1966, p.7) pensent que « *la psychologie de l'enfant étudie la croissance mentale ou, ce qui revient au même, le développement des conduites (c'est-à-dire des comportements y compris la conscience, jusqu'à cette phase de transition constituée par l'adolescence, qui marque l'insertion de l'individu dans la société adulte. La croissance mentale est indissociable de la croissance physique, notamment de la maturation des systèmes nerveux et endocriniens, se poursuivant jusque vers 16 ans* ». Les difficultés cognitives conçues, dès la prime enfance, vont devenir caricaturales, lors de l'entrée dans le système éducatif. Prenons en compte l'activité cognitive du sujet.

2.3. L'activité cognitive

L'activité cognitive dont il est question ici n'est intelligible que par la clarté des mécanismes opératoires chez l'enfant normal. Pourtant, il n'est pas possible de constater ni même de dire qu'il y a un arrêt au stade primitif de l'intelligence du jeune « abandonnique »[301]. D'après A. Giordan (2016, p.111), « *au cours du petit âge, l'apprendre devient une pulsion. En retour, cette dernière affine les potentialités et les capacités intellectuelles de l'enfant. Quand l'individu n'apprend plus, c'est souvent le symptôme d'une dépression, et plus tard le signe annonciateur d'une mort incertaine. En revanche, ceux qui gardent la passion d'apprendre conservent la passion de vivre, même au creux des pires*

[300] *Op.cit.*, Lemay 1993 p.161.
[301] Il est question d'un sujet qui craint d'être abandonné sans avoir des raisons objectives.

difficultés. Apprendre renvoie l'Homme à son instinct de vie »[302]. Toutefois, *« ne faisons pas de l'apprendre une compétence spécifique à l'Homme »*[303]. Il aurait été plus pragmatique de penser que l'apprentissage n'est destiné qu'à l'être humain mais ce n'est pas le cas. Les animaux aussi apprennent et toutes les expériences en éthologie[304] le prouvent. Cela revient à dire qu'*« apprendre est propre à toutes les formes de vie »*[305]. « *Les notions d'arrêt, de fixations et de régressions doivent être cependant accueillies avec prudence car, malgré les reliquats d'une pensée infantile, le jeune privé de points de repère socio-affectifs stables poursuit son évolution, fait des acquisitions, mémorise et bâtit des systèmes de compensation »*[306]. M. Lemay (1993) constate davantage une irrégularité de fonctionnement plutôt qu'une incapacité. L'enfant continue à persévérer dans les activités cognitives telles que mémoriser, réfléchir sur une activité concrète, manipuler, laisser faire son intuition, imiter, classer, tant qu'il peut toucher. Il rétrograde dans les mécanismes opératoires suivants : anticiper, rétro-agir, bâtir des opérations seulement imaginées, comparer des résultats et se situer vis-à-vis d'eux, prendre une position de recul, choisir entre plusieurs solutions, tenir compte de l'opinion d'autrui, adopter une attitude critique objective et s'appuyer sur des expériences antérieures. Il a également des difficultés à se projeter dans l'avenir. L'enfant déplace le présent en tentant de supprimer les obstacles, créant en lui un sentiment intolérable. Tous ces éléments concourent à la survenue de difficultés sur le plan scolaire. Selon M. Cifali (1994, p.47), « *que ce soit au plan intellectuel ou psychique, un parcours est décrit, des épreuves sont construites et des acquisitions sont supposées à tel ou tel âge de son existence* ». Voyons ce que nous apportent la psychologie et la psychanalyse en lien avec le phénomène d'abandon.

Au sortir de cette analyse, nous devons garder en mémoire que l'attachement se construit dans l'enfance. Il a souvent des répercussions à l'âge adulte. C'est surtout le cas lorsque les nourritures affectives n'ont pas été considérables durant la petite enfance. Raison pour laquelle, il est nécessaire d'être bien attentif aux besoins de l'enfant dès son plus jeune âge. Le paradigme de la situation étrange a permis de mettre en exergue des types d'attachements précis. Ces comportements sont causés par les réactions du bébé face au stress au moment d'un bref départ de la figure d'attachement principale. Cette courte séparation facilite l'exploration du bébé. L'attachement a ainsi fonction principale de promouvoir le sentiment de sécurité dans le but de découvrir l'environnement. Cette première étape est donc nécessaire au bon développement intellectuel et moteur du petit être humain. L'attachement engage par la suite une curiosité intellectuelle, joue sur la représentation du monde, favorise les

[302]GIORDAN André, *Apprendre,* Éditions Belin, 2016.
[303]*Ibid.,* p.110.
[304]C'est la science du comportement des espèces animales dans leur milieu naturel.
[305]*Ibid.,* p.111.
[306]*Op.cit.,* Lemay 1993 p.167.

relations sociales et atténue la peur face à l'inconnu. Cependant, il n'est pas question d'un déterminisme invariable. Après avoir traité les situations d'abandon au regard de la théorie d'attachement, nous allons mentionner les apports de la psychologie et de la psychanalyse dans le phénomène d'abandon.

II. LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA THEORIE PSYCHANALYTIQUE DANS LE PHÉNOMÈNE D'ABANDON

Les apports de la psychologie et de la psychanalyse dans le développement psychique nous aiderons à mieux percevoir les éléments pouvant rentrer en ligne de compte dans le phénomène d'abandon. Premièrement, nous mentionnerons des travaux sur l'émotion en étayant son rôle dans la prise de décisions et deuxièmement, nous développerons l'étude des instances psychiques et des mécanismes de défense présents dans les discours.

A) Une variable psychologique liée à l'abandon : l'émotion

Comme nous l'avons relevé précédemment, les émotions font partie intégrante de la vie de l'individu. Il n'y a qu'à y réfléchir pour en être conscient. Dans une seule journée, nous changeons maintes et maintes fois d'émotions en fonction des expériences vécues à un moment donné. Les émotions ne sont donc pas immuables. Bien au contraire, elles sont variables. Elles sont impliquées dans la prise de décisions et cette implication se retrouve à travers les comportements. Elles permettent aussi d'anticiper des actions et de prévoir des conséquences de celles-ci car elles comportent une évaluation. C'est l'évaluation émotionnelle. Le rôle des émotions nous permet de mieux établir la relation entre ces dernières et le développement cognitif.

1) Le rôle des émotions

L'étude des émotions est un domaine vaste dans le champ de la psychologie. *« N'oublions pas que le développement de l'être humain est très complexe et dépend de nombreux facteurs, dont le principal est l'influence de l'environnement et de nos gènes »*[307]. D'après D. Van Hoorebeke (2008, p.34), *« pour comprendre les différents rôles joués par les émotions dans la prise de décision, il faut distinguer deux types d'action. Tout d'abord, l'émotion permet de prédire les conséquences de la décision et de composer les scénarios*

[307] *Op.cit.,* Gueguen 2018, p.47.

projectifs »[308]. Ainsi, en raison des conséquences que peut avoir notre comportement, nous pouvons prévoir ce qui risque de se passer grâce aux émotions ressenties. L'émotion présente aussi une vue dualiste car elle est composée d'une activation physiologique et d'une évaluation de la situation. Un même événement n'a donc pas les mêmes conséquences pour les sujets et cela se justifie par le fait que des variables individuelles conduisent l'interprétation cognitivo-émotionnelle de la situation. Pour C. Gueguen (2018, p.40), *« étymologiquement, l'émotion (du latin ex-movere) est ce qui nous met en mouvement, nous remue, nous touche »*. Il faut savoir que les émotions sont intrinsèques à nous-mêmes car elles reflètent comme nous l'avons sus-mentionné, nos ressentis. Les émotions sont des perceptions sensorielles et corporelles. Ce que traduit C. Gueguen (2018, p.34) en expliquant que « *les émotions influencent notre vie tout entière et leur prise en compte dans la construction de l'être humain, la reconnaissance de leur rôle dans notre vie affective, dans la connaissance de soi, dans notre façon de penser, de faire des choix, d'avoir un sens moral, d'apprendre et d'agir sont tout à fait récentes. Pendant très longtemps, les émotions ont été considérées comme accessoires, gênantes, ou comme des preuves de faiblesse »*. Elle précise que *« les zones dévolues aux émotions et à l'affectivité sont en relation constante avec les zones cognitives destinées aux fonctions intellectuelles, et que le développement affectif et émotionnel retentit sur notre physiologie, sur notre corps et favorise le développement intellectuel »*[309]. Suivant S. Rusinek (2014, p.112), « *notre environnement est social, émotionnel et celui qui s'y adapte le mieux est celui qui sait à la fois utiliser son intellect et réagir de manière adéquate socialement, donc émotionnellement* »[310]. Le choix d'en présenter certains éléments se justifie par le simple fait qu'elles contribuent activement à l'élaboration de nos décisions en général, mais surtout de la décision d'arrêt des études, pour ce qui concerne notre recherche. Lorsque nous interrogeons des sujets sur leur parcours d'études, nous leur demandons de faire appel à leur mémoire. C'est dans ce cadre que les processus émotionnels ont une importance. Leur efficacité tient en partie dans leur interaction avec la mémoire. Il suffit de se concentrer et de faire la recherche de nos souvenirs les plus marquants pour se rendre compte que ceux-ci sont chargés émotionnellement. Bien entendu, les faits passés, auxquels nous avons été obligés de nous adapter, ont favorisé des émotions par la rupture de « l'homéostasie »[311]. Puisque nous sommes encore en vie, nous avons besoin que les solutions choisies contiennent une adaptation, afin que les évènements soient accessibles en mémoire. « *Cette formulation des liens entre la mémoire et les émotions fait de ces dernières un critère de saillance tant des évènements que des souvenirs que nous en avons, et laisse*

[308]VAN HOOREBEKE Delphine. (2008). « L'émotion et la prise de décision » in *Revue française de gestion*, 182(2), 33-44. doi:10.3166/rfg.182.33-44.
[309]*Op.cit.*, Gueguen 2018, p.38.
[310]RUSINEK Stéphane, *Les émotions. Du normal au pathologique*, Paris, Dunod, 2014.
[311] C'est la capacité pour l'être humain de pouvoir maintenir son équilibre intérieur.

envisager que la mémoire humaine s'organise au moins en partie autour des émotions »[312] .Dès lors qu'une information est activée, elle engage en échange l'émotion à laquelle, elle est reliée. Ainsi, toute information a une tonalité émotionnelle. Le sujet éprouve cette émotion et la majeure partie de ses traitements cognitifs sont tournées en fonction d'elle. « *C'est là une explication des phénomènes d'amorçage, émotionnelle (priming) entre les informations contenues en mémoire, qui sont sources d'activation temporaire de certains nœuds, et des informations qui leur sont associées. Priming émotionnel qui peut avoir un effet très général, en ce sens qu'une humeur dominante chez un sujet va préparer ses activités cognitives et comportementales »*[313]. Cette émotion qu'éprouve l'individu influence forcément les traitements cognitifs lors de la restitution d'une information, mais aussi lors de son encodage.

2) Les émotions et le développement cognitif

Les émotions et les apprentissages sont liés. Selon A. Giordan (2016, p.61), *« quant à la sphère affectivo-émotionnelle, si elle n'est niée par personne, elle n'a pas non plus été prise en compte, faute de modèle explicitant ses liens avec le cognitif. Pourtant, les sentiments, les désirs, les passions éventuelles jouent un rôle stratégique. Rien n'est neutre dans l'appropriation des compétences. L'apprendre est le moment par excellence où se déploient les émotions »*. De plus, *« l'émotion doit être totalement intégrée dans l'apprendre. Elle est l'un des paramètres qui constituent cette capacité »*[314]. A. Giordan (2016, p.100) va dans le même sens en affirmant que *« la personnalité affective est également désignée comme pourvoyeuse de conceptions. En matière de chaleur, les propriétés thermiques attribuées à la fourrure proviennent de la chaleur maternelle. Autre matrice : les souvenirs liés à la prime jeunesse »*. Il y a des effets de congruence et de dépendance dans les émotions. Véritablement deux effets coexistent : l'effet de congruence et l'effet de dépendance. Lorsque le rappel d'un matériel mémorisé est influencé par l'émotion dans laquelle se trouvait le sujet lors de l'apprentissage, il s'agit de congruence. Lorsqu'il y a une facilitation du rappel en cas de concordance entre l'humeur à l'apprentissage et l'humeur au rappel, cela veut dire que les personnes faisant un apprentissage sous humeur positive auront significativement de meilleures performances au rappel, s'ils sont placés dans un état d'humeur lui-même positif. Il en va de même pour un apprentissage sous humeur négative. L'amorçage émotionnel que nous venons de décrire a des conséquences très pratiques. Intuitivement, nous avons conscience que nos choix, nos jugements et nos comportements sont influencés par nos états d'humeur.Il convient de signaler

[312] *Ibid.*, p.26.
[313] *Ibid.*, p.28.
[314] *Op.cit.*, Giordan 2016, p.62.

que des facteurs individuels dans l'interprétation des évènements s'allient avec des facteurs environnementaux pour permettre de les interpréter. En supposant qu'un étudiant conçoive au préalable un projet professionnel, qu'il soit ou non en adéquation avec le projet personnel de vie, celui-ci doit établir un plan d'action pour parvenir à son objectif. D'après S. Rusinek (2014, p. 52), « *pour atteindre ce but, nous concevons autant de plans d'action que de sous-buts : réussir nos études, trouver un emploi, trouver l'être à aimer* ». Malheureusement, nous présumons que, quand une séquence d'action est suspendue par l'apparition d'un stimulus jugé inopiné, par exemple, toute notre attention s'oriente vers la cause de cette coupure. L'émotion a aussi une valeur émotionnelle que nous allons de suite étudier.

3) La valeur émotionnelle

Il y a une activation physiologique indifférenciée servant d'alarme à notre organisme. Selon D. Van Hoorebeke (2008, p.34), *« une décision perçue par l'émotion comme néfaste est automatiquement associée à une sensation déplaisante au niveau du corps (soma), puis rejetée immédiatement afin de laisser place à un plus petit nombre d'alternatives. Lorsque l'émotion ressentie est positive, l'alternative est marquée et conservée »*. V. Hoorebeke (2008, p.34) annonce également que la prise de décision est *« en effet, neurologiquement parlant, très rapide, bien moins d'une seconde, lorsqu'il s'agit de réagir face à un danger immédiat, l'émotion est, alors, prédominante. Lorsque la décision s'établit comme un processus cognitif avec le temps de la réflexion, dont la conséquence est un choix entre diverses alternatives, l'émotion, sans prévaloir, intervient »*. D'après C. Gueguen (2018, p.41), *« sans émotions, nous ne serions pas vivants, nous serions des robots »*. Une fois alertés, nous prenons en compte le devenir de la séquence d'action en cours et la raison de son interruption. Si la cause est retrouvée puis réamorcée, remplacée par une autre séquence plus adéquate, aucune émotion ne se déclenche. A l'inverse, si elle ne peut s'achever ou être remplacée, une émotion voit le jour. La valeur de celle-ci va faire partie d'une interprétation, en même temps que les chances d'atteindre le but visé dans le nouveau contexte, ainsi que le coût d'une nouvelle séquence d'action. Il se trouve parfois, qu'aucune réponse adaptée n'est trouvée. Dans ce cas, ce sont des émotions négatives qui s'installent comme la tristesse, la peur, l'anxiété. Comprenons ici que « *la valeur de l'émotion va donc dépendre non pas directement du stimulus interrompant le plan mais des conséquences sur les buts : les atteindre plus vite est positif, les abandonner définitivement est négatif, avoir tout de même l'espoir de les atteindre est stimulant* »[315]. L'émotion est alors perçue comme un moment privilégié, où l'individu centre ses ressources

[315] *Op.cit.,* Rusinek 2014 p. 53.

pour changer ses buts, les rétablir, les réviser, en générer de nouveaux, avec l'envie que ces plans reformulés soient atteints dans le but d'éviter la naissance de toutes conséquences négatives. De plus, l'émotion en tant que telle peut présenter un problème car elle s'introduit dans la pensée humaine, dans nos réactions, dans la logique et le bon sens. Il faut savoir que les émotions peuvent être masquées. Selon B. Cahour & A. Lancry (2011, p.99), *« le masquage peut être assez opaque au sujet ; on peut par exemple observer des sujets qui racontent un événement dramatique qui leur est arrivé en ponctuant leur discours de petits rires ; le camouflage peut avoir là une fonction de distanciation pour le sujet qui ne veut pas retrouver les affects pénibles associés, et qui minimise ainsi le côté dramatique du récit »*[316]. Puisque les émotions s'introduisent dans le discours, elles peuvent être aussi cachées par des silences accompagnés de regards prolongés. Les sujets tentent de cacher ce qu'ils ressentent au moment où ils relatent les souvenirs. Ils ont donc tendance à dédramatiser les propos tenus. Ce processus de masquage peut être conscient ou inconscient. Il y a trois phases en lien avec la réaction de l'organisme. «*Une phase d'alarme ou de choc, lorsque le stress apparaît, caractérisée par une tachycardie, une diminution du tonus musculaire et de la température pour les symptômes physiques principaux, et dans laquelle il y a mobilisation des mécanismes de défense ; lorsque l'élément stresseur persiste, il y a passage à la deuxième phase ; une phase de résistance ou d'adaptation, pendant laquelle les symptômes de la phase d'alarme disparaissent, alors que l'organisme s'adapte et accroît ses défenses contre l'agression, ce qui nécessite une recharge des moyens de défense utilisés. Si l'individu ne peut maintenir un niveau de résistance élevé, alors survient la phase finale ; une phase d'épuisement ou de décompensation, apparaissent lorsque les moyens de défense s'avèrent inefficaces. Il y a alors chute de la résistance avec réapparition des signes de la première phase, pouvant entraîner la mort »*[317]. Toutefois, il est utile de distinguer le bon stress du mauvais stress pour un individu. Le bon stress lui permettra de mobiliser de grandes ressources. Il l'empêchera de s'endormir devant sa copie d'examen alors qu'il aura révisé toute la nuit précédente. Il est une adaptation efficace, une motivation, une activation nécessaire de l'organisme permettant de faire face à certaines situations et de pouvoir les surmonter. Le mauvais stress, quant à lui, est capable d'entraîner la mort par épuisement car il utilise toutes les ressources adaptatives de l'organisme et il est de l'ordre de la pathologie. De plus, comme nous pouvons le concevoir, les émotions liées par les conditions réelles rencontrées par le sujet ne sont pas identiques. Elles sont vraisemblablement toutes différentes et cela peut s'expliquer par ce que nous apprennent P. Garcia-Prieto,V.Tran,T.Wranik (p.196) lorsqu'ils affirment que « *ce que vous ressentirez ne dépendra*

[316]CAHOUR Béatrice& LANCRY Alain. (2011). « Émotions et activités professionnelles et quotidiennes » in *Le travail humain*, vol. 74(2), 97-106. doi:10.3917/th.742.0097.
[317]*Op.cit.,* Rusinek 2014 p.19.

pas de la situation, mais plutôt de l'évaluation que vous allez faire de cette situation »[318]. Par conséquent et comme dit précédemment, des individus qui seront amenés à vivre la même expérience, la même épreuve, auront des étapes émotionnelles diverses, pourtant, il s'agira de la même situation. Il est donc intéressant d'orienter cet écrit sur la perception des émotions qui paraissent jouer un rôle important dans la décision d'abandon. Notre objectif nous conduisant à assurer la compréhension du vécu émotionnel en lien avec le parcours universitaire. C'est vraiment un élément clef que de comprendre comment les sujets perçoivent les situations vécues de manière conflictuelle tout en sachant que la personnalité, la motivation, les expériences antérieures sont impliquées. N'oublions pas non plus, que la culture administrée tient une grande place dans la construction de nos représentations et dans notre façon de nous comporter et d'interagir. Les interactions sont bien évidemment façonnées en raison de notre appartenance à un groupe, à une société. La vision personnelle détermine, ou plutôt, conditionne l'émotion ressentie. Retenons que les émotions ont des valences pouvant être positives ou négatives. D'entrée de jeu, elles ne sont pas toujours conscientes et ne peuvent donc pas être verbalisées. Toutefois, au cours d'un entretien, le sujet peut se replonger dans ses souvenirs et rendre conscient ce qui pouvait être enfoui car bien sûr, elles peuvent être refoulées dans l'inconscient. Les émotions peuvent être classées en différentes catégories. Nous discuterons plus précisément des émotions de résignations car ce sont elles qui comportent la valence négative et qui sont le plus reconnues dans les interviews.

4) Les émotions de résignations

Les émotions de résignations sont classifiées dans la catégorie des émotions négatives. Selon les auteurs, « *les émotions de résignation sont représentées par exemple par la tristesse, la peur, la honte et la culpabilité. Elles sont ressenties au cours de situations telle qu'une perte personnelle (par exemple la perte d'un proche) ou une perte professionnelle (par exemple la perte de son emploi ou la restructuration de l'entreprise entraînant le départ de collègues) »*[319]. En cas d'abandon, les auteurs précisent que dans ce cas, les comportements associés sont l'évitement et la fuite. En rapport avec la tristesse, ils conduisent au retrait, à l'apathie et l'appel au soutien d'autrui. Ces solutions permettent à l'organisme d'accéder à une économie d'énergie dans le but de promouvoir de nouvelles expériences. Quand l'individu est honteux, il se sent incapable de parler, de se confier. Il est confus ou au contraire, il s'exprime de façon rapide et

[318]https://www.researchgate.net/profile/Veronique_Tran/publication/255842059_Les_theories_de_l'evaluation_et_de_la_differenciation_des_emotions_une_cle_pour_comprendre_le_vecu_emotionnel_des_individus_au_travail/links/55ce664408ae6a8813849ec8/Les-theories-de-levaluation-et-de-la-differenciation-des-emotions-une-cle-pour-comprendre-le-vecu-emotionnel-des-individus-au-travail.pdf

[319]*Ibid.,* p.204.

répétitive, voire obsessionnelle. Dans ce cas, l'action réparatrice est le comportement adopté. Même si l'ensemble des émotions de résignation semble avoir des répercussions négatives, elles ont aussi des conséquences positives. Elles sollicitent un temps de récupération permettant une réadaptation. Elles préservent les risques en évitant d'agir impulsivement. Puisque « *les émotions sont en premier lieu un phénomène individuel : c'est l'individu qui effectue l'évaluation de la situation qui déclenchera telle ou telle émotion. De plus, sa personnalité, ses motivations, sa culture et ses expériences vont influencer ces évaluations et déterminer le type d'émotion que la personne éprouvera, comment elle régulera ces émotions et agira en conséquence »*[320]. Cela prouve qu'elles ont de réelles conséquences sur le comportement individuel, confirmant le fait que le même événement ne va pas être réceptionné de la même façon pour tout un chacun. Les émotions déterminant pour beaucoup notre comportement et favorisant l'accomplissement au travail. En définitive, pour M. Habib & al [321](2018), les émotions sont en lien avec la cognition. Il y a donc une mise en évidence des interactions entre les processus émotionnels et les processus cognitifs. M. Habib & al (2018, p.90) affirment que les émotions, « *elles modifient la façon avec laquelle nous percevons l'environnement, elles affectent ce à quoi nous portons attention, elles renforcent ou diminuent la qualité de nos souvenirs, elles affectent nos raisonnements, nos jugements et nos décisions, elles modifient notre capacité à nous exprimer »*. Suivant C. Gueguen (2018, p.42), *« comme les émotions sont d'abord une réaction biologique, nous ne contrôlons pas leur apparition. Elles surgissent sans crier garde face à un événement extérieur »*. De ce fait, selon M. Habib & al (2018, p.91), « *elles sont constituées de cinq composantes : l'évaluation cognitive de la situation ; une expression émotionnelle ; une réponse physiologique ; une tendance à l'action ; un sentiment subjectif »*. Les auteurs pensent que le fait de partager un événement émotionnel ne permet pas de libérer un individu de son émotion et ce, même si la parole a des effets bénéfiques. Cela s'explique par le fait que les émotions marquent les souvenirs des évènements particulièrement significatifs pour le sujet et participent à une communication les concernant. Ces évènements émotionnels sont l'objet d'interactions sociales soutenues et donnent accès à une sorte de chaîne de communication. Nous devons retenir que notre attention doit être attirée sur le fait que les émotions sont des paramètres psychologiques généralement déclenchées par un événement. C'est l'événement déclencheur. Il est identifiable par l'individu. Les émotions présente une tonalité affective (positive ou négative) en rapport avec le sentiment vécu. Dans la mesure du possible, l'individu peut exercer un certain contrôle sur l'émotion. Passons à la psychanalyse que nous pouvons considérer comme étant une pratique ou une clinique thérapeutique.

[320] *Ibid.,* p.209.
FREUD Sigmund, *L'inconscient,* Paris, Éditions Payot & Rivages, 2013.

B) L'apport de la théorie psychanalytique

Avoir une connaissance sur les instances morales ainsi que sur les mécanismes de défense existant dans l'appareil psychique apporte un éclairage d'autant plus bénéfique que les variables psychologiques. Dans cette partie, nous préciserons les processus psychiques pour appréhender la construction de la réalité psychique du sujet et pouvoir mieux comprendre ce que dit son discours. Le rôle des « mécanismes de défense » mérite une profonde analyse, mais avant, une étude des relations entre les instances psychiques et de la défense s'impose. Retenons que la théorie psychanalytique constitue une modélisation de la psychè.

1) Etudes des relations entre les instances psychiques et la défense

La réalité psychique existe. Il convient de préciser qu'une partie de cette réalité est cachée à notre conscience pourtant, elle demeure dans l'action même si elle n'est pas directement observable. Il est alors question d'avoir recours à la psychanalyse pour traiter de ce fait inobservable car conformément à S.Freud (2013, pp.19-20), « *l'invention de la psychanalyse se confond avec la découverte qu'il est possible de comprendre la signification latente d'un rêve, d'un acte manqué ou d'un symptôme psychique moyennant une méthode appropriée, celle de la règle fondamentale dans le cadre du dispositif transférentiel de la cure. Cette découverte est donc majeure »*[322] alors que d'après D. Winnicott (1992, p.63), « *la psychanalyse est venu à notre secours en nous fournissant, en premier lieu, une théorie du développement affectif, la seule théorie, en réalité. Néanmoins, la psychanalyse, à ses débuts, n'étudiait la problématique infantile qu'à partir du symbolisme des rêves, de la symptomatologie psychosomatique et du jeu imaginaire* ». Cependant, toute l'activité psychique est orientée vers la recherche du plaisir et l'évitement du déplaisir. Le plaisir étant perçu comme une réduction de tension et le déplaisir comme une augmentation de l'excitation à l'intérieur de l'appareil ayant besoin de se maintenir à un niveau constant. Faisons référence ici, au principe de constance. Toutefois, la recherche de la satisfaction ne s'opère pas par les chemins les plus directs mais tenant compte de la réalité. Le travail de S. Freud sur l'appareil psychique a fait naître deux topiques. Découvrons maintenant les systèmes conscient, préconscient et inconscient.

1.1. Le conscient, le préconscient et l'inconscient (première topique)

Le conscient, le préconscient et l'inconscient sont des instances de l'appareil psychique.

[322]FREUD Sigmund, *L'inconscient*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2013.

Selon T. Bonfanti& M. Lobrot[323](1999), l'être humain possède, au sein de son organisme, une aptitude à l'évitement de tout ce qui autorise une augmentation de la quantité d'énergie. Par énergie psychique, nous entendons la libido ou l'intérêt. Ce processus d'évitement constitue une défense. Le refoulement est une caractéristique de cette défense. Il sert à éclaircir la route de la pulsion qui est normalement attrayante. Il engendre ainsi, un conflit pulsionnel. Celui-ci entraîne un rapport de force entre le plaisir qu'offre la satisfaction de la pulsion refoulée et le déplaisir généré autre part. Pour assurer la compréhension de processus pathologiques qui se présentent souvent dans la vie de l'âme, la psychanalyse suppose au préalable l'existence d'une séparation du psychisme en conscient et inconscient. Il nous apparaît nécessaire d'engager la psychanalyse dans cette partie de l'étude car nous considérons que le vécu d'autrui exprimé par la parole sous-entend des processus psychiques qui méritent d'être éclaircis. Pour se faire, il nous implique de définir ce qui est conscient et inconscient. Par ailleurs, « *être conscient est tout d'abord un terme purement descriptif qui s'autorise de la perception la plus immédiate et la plus certaine »*[324]. Il s'accorde sur le fait qu'un élément psychique telle qu'une représentation n'est pas durablement conscient. La représentation peut passer à tout instant du stade conscient au stade inconscient. Elle ne semble pas figée dans la conscience du sujet et dans ce cas, elle se situe à l'étape du refoulement. La différenciation entre le conscient et l'inconscient est donc une affaire de perception. Les objets conscients sont les perceptions provenant de l'extérieur et de l'intérieur. Ils regroupent les sensations, les sentiments et les émotions. Les représentations englobent ces choses car *« une représentation (préconsciente) est une pensée »*[325]. La première rend compte d'une représentation en lien avec une pulsion refoulée ce qui veut dire que celle-ci est hors de la conscience. Malgré cette inconscience, elle agit tout de même sur le psychisme de l'individu car le but « *du processus de refoulement n'est pas d'abolir la représentation figurant la pulsion ni de l'anéantir mais de la tenir à l'écart de la prise de conscience »*[326]. De cette façon, l'interprétation d'un lapsus peut révéler un sens caché du sujet lui-même mais organisé par des processus. En premier lieu, le système conscient est la partie du psychisme contenant la réflexivité et le contrôle volontaire. En second lieu, le préconscient soutient les contenus représentatifs telles que les idées, les images ainsi que les souvenirs qui sont en majorité accessible à la conscience. En troisième lieu, nous retrouvons l'inconscient ignorant certaines opérations intellectuelles comme la négation, le doute, la dimension du temps. C'est pour cette raison que nous n'avons aucun marqueur chronologique dans les rêves. En fonction de ce que nous venons de citer plus haut et puisque le processus de refoulement a pour but de

[323]BONFANTI Thierry, LOBROT Michel, *La psychanalyse,* Paris, Édition Hachette, 1999.
[324]*Op.cit.,* Freud 2010 p.42.
[325]*Op.cit.,* Freud 2010 p.55.
[326]*Op.cit.,* Freud 2010 p.20.

tenir la représentation à l'écart de toute prise de conscience, nous sommes persuadés « *qu'une pulsion ne peut jamais devenir l'objet de la conscience, ce ne peut être le cas que de la représentation qui la figure. Reste que même dans l'inconscient, elle ne peut pas être figurée autrement que par la représentation* »[327]. Nous poursuivons le fait que le refoulement s'effectue sur les représentations se trouvant à la limite des systèmes inconscient et préconscient. Elles agissent alors dans le système inconscient. A cela s'ajoute le fait que même la mémoire consciente semble entièrement dépendre du préconscient. Il faut séparer les traces mnésiques dans lesquelles se fixent les éléments vécus de l'inconscient. Du reste, le système inconscient détient les premiers investissements d'objets, bien que le préconscient surgit quand la représentation transformée est surinvestie par le lien avec les représentations verbales correspondantes. Le système perception-conscience est régi par le principe de réalité tandis que l'inconscient par celui de plaisir. L'inconscient désigne une des instances de l'appareil psychique et une propriété affectée à un élément. Il peut s'agir d'une réponse ou d'un sentiment qui peut être inconscient. La psychanalyse a fait connaître cette notion d'inconscient et lui a accordé une place centrale. Le contenu de l'inconscient est constitué des représentants de la pulsion, c'est-à-dire des représentations et souvenirs refoulés, constitués en premier lieu, des représentations infantiles refoulées. L'inconscient ne connaît ni le temps, ni la négation, ni la mort et s'exprime à travers les actes manqués, les symptômes, les oublis, les rêves. Ce sont des voies royales de connaissance de l'inconscient. Face aux agressions, l'appareil psychique met en place des « mécanismes de défense ». Lorsqu'un sujet parle de soi, de son parcours scolaire et ou universitaire, il semblerait bien que celui-ci engage une part de son intimité. La personne interrogée peut parler en prenant un ton doux ou agressif. Il en vient même à utiliser les deux à la fois lors de la discussion. Cela en dit long sur les processus psychiques mis en œuvre au cours de son élocution. Cependant, c'est avec la seconde topique freudienne que nous voyons apparaître les instances morales que sont le moi, le ça et le surmoi.

1.2. Le moi, le ça et le surmoi (seconde topique)

L'instance « moi » est un objet de conscience en tant que réalité psychique interne caractérisant également le pôle défensif en étant également l'agent et l'objet de la défense. Il est alors chargé de construire des « mécanismes » nécessaires à l'élaboration de sa propre défense, dans le but de protéger les représentations antipathiques avec l'assemblage des représentations le constituant. Il est d'ailleurs entrevu comme un groupe de représentations, qui présente un rôle inhibiteur permettant d'établir un indice de réalité lui permettant de différencier la perception extérieure d'une représentation interne. Il joue le rôle de médiateur entre les

[327] *Op.cit.,* Freud 2010 p.70.

revendications pulsionnelles des deux autres instances (le ça et le surmoi). Suivant D. W. Winnicott (1992, pp.60-61), « *prenons deux nourrissons. L'un a bénéficié d'un holding (dans le sens élargi que je donne à ce mot) suffisamment bon et rien n'entrave sa croissance affective rapide, en accord avec ses tendances innées. L'autre n'a pas fait l'expérience d'un holding suffisamment bon et sa croissance subit une distorsion et un ralentissement* ». Effectivement, quand le holding a été suffisamment bon, le moi auxiliaire de la mère a permis à l'enfant d'avoir très tôt un moi individuel faible mais soutenu par l'adaptation de la sensibilité de la mère et par sa capacité à s'identifier à son bébé en tenant compte de ses besoins fondamentaux. Le « ça » est l'instance psychique la plus ancienne, importante et inaccessible. C'est le réservoir premier de l'énergie psychique où s'affrontent les pulsions de vie et de mort. Ses contenus inconscients sont d'origines diverses dont les tendances héréditaires, les exigences somatiques, les faits acquis refoulés. Le « surmoi » est l'instance évaluative de la personnalité contenant la conscience morale du sujet. Il prend naissance à partir d'une intériorisation des exigences et des interdits parentaux. Sa formation est grandement liée à l'identification aux parents (père et mère inclus) et cela ne dépend nullement du genre de l'enfant. Celui-ci s'identifie surtout au surmoi des parents plutôt qu'à ses parents en tant que tels. D'après A. Honneth (2008, p.85), « *le surmoi représente, rappelons-le, l'empreinte familiale et sociale sur notre activité spontanée. La conduite qu'il inspire est dominée par les interdictions, les répressions provenant des premiers éducateurs ; le surmoi n'autorise que ce qu'ils ont permis, eux-mêmes, ou ce que l'enfant imagine qu'ils auraient pu lui permettre* »[328]. Le surmoi comprend une fonction, l'idéal du moi. Cet idéal est à dissocier du surmoi car l'idéal du moi considère ce que le sujet doit être, alors que le surmoi intervient dans la satisfaction de ces exigences. Cette troisième instance est composée de deux structures partielles, l'idéal du moi et une instance critique. Dans la pratique, la psychanalyse est un moyen de compréhension pour les phénomènes psychiques. L'activité psychique est son objet. Celle-ci est guidée par les principes de plaisir et de déplaisir. Le ça, le moi et le surmoi sont des instances lui permettant de trouver un équilibre entre les deux. L'appareil psychique requiert des mécanismes de défense et de manière évidente, c'est une facette du fonctionnement normal et habituel de tout individu.

[328]HONNETH Axel, *La société du mépris*, Paris, Éditions la découverte, 2008.

1.3. Le rôle des « mécanismes de défense »

Les « mécanismes de défense » aident à supporter des émotions pénibles. Le refoulement est à la base de pratiquement tous les autres processus défensifs. La défense a pour but d'échapper à un trouble de l'équilibre du moi constituant à la fois l'enjeu et l'agent de la défense. Elle accapare aussi le retour du refoulé afin de le rendre plus tolérable vis-à-vis de la conscience. Dans la défense, tous les « mécanismes » ne sont pas des acteurs réduisant un état de tension. Elle se manifeste sous forme de « mécanismes de défense » qui opèrent de façon inconsciente. Un premier effet de la défense est celui que produit le refoulement, à savoir une séparation de la représentation et de l'affect. Parmi les défenses existantes, il existe deux types : la défense normale et la défense pathologique. Dans la première, le fait de revivre une expérience pénible fait face au sujet. De plus, que celui-ci a déjà trouvé une réponse au moment où celle-ci survient. Dans la deuxième, elle est liée à un afflux d'excitation inopiné, survenu lors d'une expérience devenue subitement traumatique vis-à-vis du sujet et n'ayant trouvé aucune réponse prête, aucun frayage déjà présent. Entendons qu'elle aboutit à « *mettre à l'écart et tenir à distance du conscient* »[329]. Toutes les représentations n'ont donc jamais été conscientes, pourtant, elles aspirent à faire une incursion dans la conscience de façon permanente d'où *« le fait qu'elles aient été refoulées ne les a pas détruites pour autant ; elles continuent à exister »*[330]. Néanmoins, quand la portion d'énergie investissant ces représentations décroît, celles-ci s'écartent de l'inconscient et peuvent accéder à la conscience du sujet en échange d'une déformation plus ou moins importante sous l'agissement de l'interdit. Dans tous les cas, ce sont toujours les représentations qui aboutissent à la conscience car « *une pulsion ne peut jamais devenir objet de conscience, seule le peut la représentation qui la représente. Mais, dans l'inconscient, la pulsion ne peut être représentée que par la représentation* »[331]. Il se trouve une phase du refoulement qui peut prendre la forme de formations substitutives, de formations de compromis ou bien de symptômes. Cette formation substitutive constitue un point d'accès entre le système inconscient et conscient. L'énergie de la représentation est portée sur ce type de formation par un processus appelé processus de contre-investissement. Cependant, le refoulement n'est pas réservé à des cas pathologiques puisqu'il est présent chez le sujet tout à fait bien portant. La notion d'inconscient est très présente dans l'appareil psychique. Elle est indissoluble du refoulement, pourtant, le refoulé reste inconscient mais il ne recouvre pas tout le système. Ce n'est qu'une partie de celui-ci. Nous avons un potentiel de défenses psychiques afin de réagir et de résister aux multiples agressions de la vie. Il est évident que les mécanismes de défense interviennent pour faire face

[329] *Op.cit.,* Freud 2010 p.64.
[330] *Op.cit.,* Freud 2010 p.66.
[331] *Op.cit.,* Freud 2010 p.67.

à des évènements douloureux ou difficilement assimilable pour le sujet. Ils agissent afin de rendre la douleur morale plus supportable. Pour H.Chabrol (2005,p.32) « *les mécanismes sont des processus mentaux automatiques qui s'activent en dehors du contrôle de la volonté et dont l'action demeure inconsciente, le sujet pouvant au mieux percevoir le résultat de leurs interventions et s'en étonner éventuellement* »[332]. En effet, les « mécanismes défensifs » sont en tout état de cause des opérations mentales involontaires et inconscientes contribuant à amoindrir les tensions internes et externes. Les défenses font l'objet de deux classifications principales. Pour le DSM- IV, 1996[333], premièrement, les « mécanismes de défense » sont répertoriés en fonction de leurs effets plus ou moins adaptatifs. Deuxièmement, ils sont groupés en fonction de leurs cibles principales, les émotions ou les pensées. Jouxte le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, les « mécanismes de défense » sont énoncés et hiérarchisés en sept niveaux.

2) La classification des « mécanismes de défense »

Etant donné que les « mécanismes de défense » sont nombreux, ils ont été classés en sept niveaux. « *Les sept niveaux sont le niveau adaptatif élevé représentant les défenses matures, le niveau des inhibitions mentales représentant les défenses intermédiaires névrotiques et les niveaux immatures avec les niveaux de distorsion mineure et majeure de l'image de soi et des autres, le niveau de désaveu, le niveau de l'agir et le niveau de la dysrégulation défense* »[334]. Plus précisément, le niveau adaptatif élevé dénote une adaptation optimale aux facteurs de stress. Les défenses concernées encouragent la perception consciente des sentiments, des idées et de leurs conséquences. L'anticipation, l'affiliation, l'affirmation de soi, l'altruisme, l'auto-observation, l'humour, la sublimation et la répression y sont admis. Le niveau des inhibitions mentales ou la formation de compromis fonde les défenses étant en dehors de la conscience des idées, sentiments, souvenirs, désirs ou craintes hypothétiquement menaçants. Le déplacement, la dissociation, l'intellectualisation, l'isolation de l'affect, la formation réactionnelle, le refoulement et l'annulation en font partie. Le niveau de distorsion mineure de l'image de soi, du corps ou des autres est dépeint par des « mécanismes » régulant l'estime de soi. Ce sont les défenses narcissiques tels que la dépréciation, l'idéalisation, l'omnipotence. Le niveau du désaveu incarne des facteurs de stress, des impulsions, des idées, affects ou des sentiments de responsabilité attribués ou non à une cause extérieure. Ils sont toujours hors de la conscience et

[332]CHABROL Henri. (2005). « Les mécanismes de défense » in *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 31-42. doi:10.3917/rsi.082.0031

[333] Association américaine de psychiatrie (1994). DSM-IV. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris, Éditions Masson, 1996.

[334]*Op.cit.,* Chabrol 2005 p. 33.

il s'agit du déni de la projection, de la rationalisation. Le niveau de distorsion majeure de l'image de soi et des autres reflète les défenses produisant une distorsion majeure ou une confusion de l'image de soi et des autres comme le clivage, l'identification projective, la rêverie autistique. Le niveau de l'agir constitue les défenses s'effectuant par l'agir ou le retrait. Il est en rapport avec le passage à l'acte, le retrait apathique, la plainte associant une demande d'aide et son rejet, une certaine agression passive. Le niveau de la dysrégulation défensive présente des défenses faisant référence à l'échec de la régulation défensive entraînant une rupture marquée avec la réalité objective. La projection délirante, le déni psychotique, la distorsion psychotique sont maintenus dans cette catégorie. En liaison avec cette classification, nous nous attacherons plus spécifiquement au niveau des inhibitions mentales et des formations de compromis dans lequel est présenté le refoulement car c'est un des « mécanismes » essentiels du développement normal de la santé mentale chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Il ne comporte pas d'élément pathologique en lui-même. Cependant, c'est son caractère excessif et massif qui est pathologique, de même que l'insuffisance de la capacité à refouler qui est retrouvée dans les états limites et les psychoses de l'enfant, de l'adolescent et l'adulte.

Nous avons tenté d'apporter des éclaircissements dans les domaines de la psychologie et de la psychanalyse qui sont en rapport avec l'appareil psychique. Nous retenons que les émotions influencent le comportement. Par ailleurs, la théorie psychanalytique sert de théorie du développement affectif et précise que toute personne a recours aux « mécanismes de défense » quand des évènements violents se présentent à la conscience. Ce qu'il faut retenir, c'est que l'intelligence humaine dépend de ces évènements internes et externes très divers pouvant engendrer des chocs que les « mécanismes de défenses » vont traiter à travers les instances psychiques. C'est dans ce cadre que la psychanalyse offre une compréhension. La psychanalyse donne accès à l'explication de pensées, de symptômes et d'actes dans des termes psychiques où il nous faut trouver un sens. L'inconscient éclaire ces causes.

CONCLUSION

Nous avons entrepris d'étudier, dans ce chapitre, la théorie de l'attachement afin de mieux saisir le lien demeurant entre un bébé et sa figure d'attachement principale. Celle-ci représente juste un individu disponible et capable de répondre aux divers besoins (physiologique et psychologique) du bébé. Elle satisfait la proximité dont le petit a besoin. Nous avons découvert que l'enfant a autant besoin de sa mère que de son père. Bien entendu, les exigences ne se situent pas au même niveau mais chacun doit apporter sa contribution pour le bien-être et l'équilibre de l'enfant. Le lien d'attachement conditionne la survie de l'individu. Parmi tous les modes d'attachement, l'attachement de type sécurisé engage davantage l'enfant dans de meilleures conditions de développement cognitif. Ce qui va faciliter les apprentissages. En effet, un attachement de bonne qualité favorise le bon déroulement des activités intellectuelles. Comme l'appareil psychique de l'enfant est encore immature durant la petite enfance, il nécessite la stimulation du ou des parents. Pour parfaire la compréhension du développement cognitif, nous nous sommes approchés de la psychologie et de la théorie psychanalytique. Elles nous ont permis de repérer le poids des émotions dans le développement cognitif. Les instants d'apprentissage sont environnés d'émotions. Elles dépendent des caractéristiques personnelles qui sont en interaction avec une situation spécifique et en fonction du sens que celle-ci a pour le sujet en question. Elle est dépendante de ce que vit et ressent le sujet. Cet état affectif va orienter les actions, les activités cognitives et sociales ainsi que le rapport au monde du sujet. La théorie psychanalytique offre un découpage de l'appareil psychique en plusieurs instances et nous renseigne sur son fonctionnement. Le fonctionnement psychique est réglé sur la notion de plaisir et déplaisir. Ces systèmes nous aident à comprendre comment fonctionne l'appareil psychique et le devenir des représentations qui sont si précieuses à l'élaboration de notre conception du monde. Ils nous apportent autant d'informations utiles sur la constitution et la présence des « mécanismes de défense » dont l'humain a besoin pour parer à la sensation de déplaisir. Ils sont nécessaires pour nous aider à supporter la douleur morale quand un événement violent, dramatique surgit de notre environnement. Ils assurent notre défense. Ils nous permettent d'y faire face en refoulant l'objet néfaste. Le refoulement est une des grandes dimensions du système inconscient. Il fonctionne en partenariat avec les « mécanismes de défense ». Pour donner suite à ces apports, nous pouvons conclure que les nourritures affectives procurées au cours de la petite enfance peuvent produire des effets considérables sur le développement cognitif de l'enfant dans la mesure où elles ont une forte incidence et un fort retentissement sur celui-ci. L'idée qu'une situation d'abandon (ou d'une situation vécue comme abandon) durant l'enfance peut resurgir lors du cursus universitaire et avoir un lien avec l'abandon des études peut s'énoncer sous forme d'hypothèse :

H1 : existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon (ou une situation vécue comme abandon) vécue dans la famille.

Lorsque les nourritures affectives ne sont pas conséquentes, elles entravent le développement de l'enfant. L'enfant est conduit à adapter son comportement vis-à-vis de sa figure ou de ses figures d'attachement pour moins souffrir de la relation. Toutefois même s'il n'y a pas de carence, une bonne qualité d'attachement joue un rôle dans le sens où l'enfant s'épanouira et osera explorer paisiblement son environnement en sachant qu'il peut compter sur l'adulte en cas de problème. Dans les deux cas la relation avec le parent crée dès la petite enfance des conséquences soient positives soient négatives dans la vie du bébé. Le prochain chapitre nous apportera un complément d'outillage théorique.

CHAPITRE V :

COMPLEMENTS D'OUTILLAGE THEORIQUE

INTRODUCTION

Nous nous sommes préoccupés de la question de l'apprentissage, puisque l'engagement dans un parcours d'enseignement supérieur établit, quotidiennement, la confrontation à des situations d'apprentissage. Nous nous sommes ensuite penchés sur l'idée que le développement cognitif, au cours de l'enfance, pouvait être influencé par les "nourritures affectives". Il nous faut maintenant compléter l'outillage théorique dont nous aurons besoin, avec, d'abord, l'apport de la théorie de l'institution et de la théorie des systèmes (qui vont nous permettre de préciser nos hypothèses), avec ensuite l'apport de la théorie des représentations (outillage indispensable pour exploiter notre corpus). D'une part, l'apport de la théorie de l'institution nous permet d'entrevoir le fonctionnement d'une institution. Celui-ci s'établit en trois moments. Le premier moment est celui où une règle est proclamée comme étant être la même pour tous. C'est le moment de l'Universel. Le deuxième moment est celui du particulier. A ce stade, il y a l'application voire la soumission à la règle. Par contre, le troisième moment est provoqué par l'interaction des deux premiers moments. Il s'agit du moment du singulier. Ce schéma en trois moments est applicable à toute institution c'est-à-dire à tout ensemble de normes tendant à se reproduire comme étant dominant. Dans cette étude, l'ensemble des règles et des normes est important car il est question de nouvelles règles et de nouvelles normes à appliquer et à respecter au cours d'un cursus dans le supérieur pour pouvoir réussir et éviter les conduites d'échecs. Il faudra à l'étudiant une certaine adaptation pour être à l'aise dans cet environnement nouveau. D'autre part, l'apport de la théorie des systèmes est tout aussi nécessaire puisque dans la présente recherche, nous traitons d'un phénomène complexe. En effet, le phénomène de l'abandon des études supérieures est suffisamment complexe pour que nous ayons besoin d'une modélisation systémique afin de l'appréhender. Il convient de constater que l'outillage systémique nous amène à des pistes présentant un grand intérêt pour la description du fonctionnement du système universitaire. Suite à l'éclairage apporté par la théorie des systèmes, une nouvelle hypothèse pourra émerger. C'est ainsi que le développement des notions de structure et de système nous sera d'une grande aide. La dernière théorie évoquée au cours de ce chapitre concerne les représentations. C'est l'une des théories majeures dans la présente recherche. Le concept de représentation ne pouvait pas être délaissé étant donné que nous traitons de discours dans le corpus. Les nombreuses représentations sont ainsi véhiculées à travers le langage et c'est uniquement par ce biais que les différents sujets nous livrent et expriment leur ressenti. Les représentations constituent alors tout un ensemble d'informations, de croyances, d'habitudes et d'attitudes construits par des sujets appartenant généralement à un groupe social identique en lien avec un objet de leur environnement. Toutes les représentations sont donc sociales.

I. L'APPORT DE LA THEORIE DE L'INSTITUTION ET L'APPORT DE LA THEORIE DES SYSTEMES

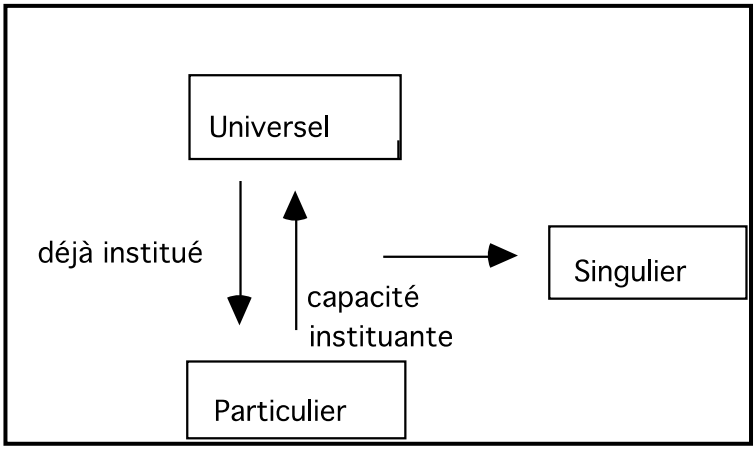
La théorie de l'institution étudie le fonctionnement des règles et des normes, et par suite le fonctionnement de tout ce qui est collectif. Nous nous contenterons d'une présentation rapide, en essayant de garder l'essentiel.

A) L'apport de la théorie de l'institution

Cet apport sur la théorie de l'institution nous permettra de mettre en évidence le fonctionnement d'une règle, l'application à la langue et à toute institution et de pouvoir dégager l'hypothèse concernant l'abandon des études.

1) Le fonctionnement d'une règle

Après avoir rappelé (en s'appuyant sur Lourau, 1970) que le terme 'institution' peut prendre plusieurs sens, Sallaberry (2003) prend l'exemple d'une règle pour expliquer le fonctionnement en trois "moments" :
« L'institution[335] (ici une règle, par exemple) fonctionne en trois "moments" (cf. schéma I).



(schéma I)

- Le moment de l'Universel (ou de l'Universalité) est celui où une règle s'énonce en tant que la même pour tous : tous les citoyens sont assujettis à l'impôt, tous les hommes font le service militaire, toutes les voitures s'arrêtent au feu orange...
- Le moment du Particulier (ou de la Particularité) est celui où je dois appliquer la règle : où moi qui suis si libre, si décontracté, si gentil (...), il va falloir que je me soumette à cette chose

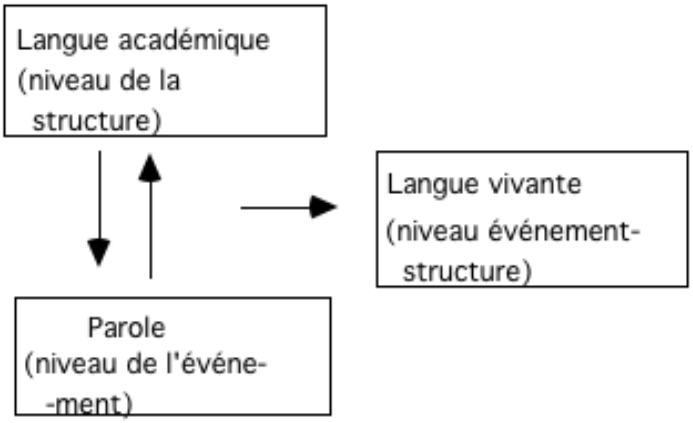
[335] Le terme institution, en français (Lourau, 1970), peut prendre plusieurs sens. Il prend ici celui d'"ensemble de normes qui tend à se reproduire en tant que dominant".

que je n'ai pas décidée...
- Le moment du Singulier est produit par l'interaction des deux premiers moments. » (p.77 et 78)

Il commente ensuite le moment du Particulier en faisant remarquer, sur l'exemple de l'heure de début des cours dans un lycée, que les heures d'arrivée des enseignants s'étalent sur un intervalle appréciable, introduisant ainsi l'idée d'une marge par rapport à la règle (chaque sujet humain a besoin de négocier une marge). Cela correspond à une « capacité instituante », alors que ce qu'amène le moment de l'Universel constitue un « déjà institué ». L'auteur précise que l'idée de l'interaction instituant-institué est due à Castoriadis (cf. Cardan, 1965).
Produit par l'interaction des deux premiers moments, le moment du Singulier « peut alors être compris comme celui d'un **institué éventuellement nouveau** (par rapport au précédent). Éventuellement, car le fonctionnement décrit permet tout à fait la reproduction d'institutions identiques ou quasi-identiques » (p.80)
Le cas d'une norme est évoqué dans d'autres textes (Sallaberry & Claverie, 2018, Sallaberry 2020), pour caractériser la norme « comme étant une règle non écrite (voire non formulée). La façon de s'habiller, la façon de se comporter dans certaines situations… » (2020, p.6).

2) L'application à la langue et à toute institution

Si on applique le schéma en trois "moments" à la langue, le moment de l'universalité correspond à la structure (une langue est caractérisée par un certain nombre de mots — ceux du dictionnaire — et par des règles permettant, à l'aide des mots, de construire des phrases). Le moment de la particularité correspond à l'événement (un locuteur peut inventer un nouveau mot, une nouvelle expression). Le troisième moment, produit par l'accumulation des énoncés produits, est à la fois structure (les règles sont là, même si elles évoluent) et événement (lorsqu'une nouvelle façon de décrire, lorsqu'une expression à la mode émerge). Le schéma devient alors (Sallaberry, 2003, p. 86) :



(schéma II)

Ce schéma s'applique à l'institution particulière qu'est la langue, mais aussi à toute institution (« ensemble de normes qui tend à se reproduire en tant que dominant »).

3) L'hypothèse concernant l'abandon des études

Se préoccuper des règles et des normes est pertinent dans la question centrale de cette thèse. Tout étudiant qui "débarque" dans le monde de l'université va découvrir, tant bien que mal, un ensemble de règles et de normes qui peuvent le surprendre — surtout par une apparente absence de règles, à certains égards. Et il va lui falloir s'adapter à ce nouvel environnement. On peut imaginer que, selon le cas (selon "l'éloignement" entre le milieu universitaire et son milieu d'origine), cette adaptation va se révéler plus ou moins difficile.
On pourrait donc explorer l'hypothèse selon laquelle l'abandon correspond à une difficulté (voire à une impossibilité) à appliquer les règles, à se conformer aux normes qui "circulent" dans un milieu universitaire — ou même qui le caractérisent. Cette hypothèse pourrait se formuler ainsi :
H2 : l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux normes (du "milieu" universitaire).
Il nous faudra repérer, dans notre corpus, si cette hypothèse peut être pertinente.

B) L'apport de la théorie des systèmes

Dans cette partie, nous traiterons des caractéristiques des notions de structure et de système et nous serons aidés par la littérature et différents auteurs. Nous verrons également les

propriétés d'un système avec l'équilibre dynamique et des flux, les boucles de rétroaction, les causes antécédentes et les causes finales, le processus, le processeur, le produit ainsi que la pertinence de l'outillage théorique.

1) La caractérisation d'une structure, la caractérisation d'un système

Le détail de ces caractérisations permettra de mieux cerner les différences entre structure et système.

1.1. La caractérisation de la structure

J.C. Sallaberry et B. Claverie (2018, p.18), rappellent les trois critères proposés par Piaget (1968) pour caractériser la structure :

- « critère de totalité ("quelque chose" est "plus" que la simple addition des éléments)
- critère de transformation (le "quelque chose" se transforme)
- critère d'autoréglage (malgré les transformations, un type de fonctionnement se conserve). »

J.C. Sallaberry (2021a, p.3)[336] souligne l'importance de cette caractérisation : « dès lors, la structure devient une notion fondamentale et interdisciplinaire, un outil de modélisation disponible pour la pensée moderne. Ce n'est plus seulement, selon les cas, une succession d'invariants dans un conte comme le propose Propp (1928), la langue considérée comme un système par Saussure (1915), un schème unique « derrière le chaos des règles et des coutumes » pour Lévi-Strauss (1958), les opérations qui structurent un ensemble dans la pensée des Bourbaki (1970), un organisme vivant tel que le conçoit Piaget (1968), c'est "quelque chose" qui se caractérise par les critères :

-de *totalité* (…)

-de *transformation* (…)

-d'*autorèglage* (…) »

1.2. La caractérisation d'un système selon Lerbet

Lerbet (1966) propose de caractériser un système à l'aide des trois critères précédents, plus le critère d'énergie (un système a besoin d'énergie pour fonctionner). Un système est dès

[336]Sallaberrry, JC, Complexité : jalons pour une définition, *Ingénierie Cognitique*, 2021 https://www.openscience.fr/Complexite-jalons-pour-une-definition
Les références bibliographiques des auteurs cités sont dans la bibliographie générale.

lors caractérisé par les critères :

- de *totalité* (…)

- de *transformation* (…)

- d'autorèglage (…)

- d'énergie.

1.3. La caractérisation d'un système selon Le Moigne

J.L. Le Moigne (1990) propose une autre approche de la notion de système, approche que reprennent Sallaberry et Claverie (2018, p.27) :

« Le Moigne (1990), en rappelant l'histoire de la notion de système, dit bien que la théorie des systèmes se fonde d'une part sur le structuralisme, d'autre part sur la cybernétique. Pour présenter cette notion de système, il a recours à la métaphore de l'ours blanc. Le système, c'est "quelque chose", qui, dans un environnement actif, semble poursuivre un but. Exemple d'environnement actif, une région polaire ; exemple de but, survivre ; exemple de système, l'ours blanc. »

Bien que partant d'outils différents, ces deux approches convergent. La seconde nous sera très utile (cf. infra).

2) Les propriétés d'un système

Les différentes propriétés du système vont nous aider à mieux le repérer.

2.1. L'équilibre dynamique et flux

Un système est par construction quelque chose de dynamique, il gère des flux. Et s'il est question d'équilibre, ce ne peut être qu'un équilibre dynamique : par exemple, le flux entrant (on parle aussi "d'intrant") est égal au flux sortant (on parle aussi "d'extrant") — ou la somme des flux entrants est égale à la somme des flux sortants).

Dans un système universitaire, il y a bien sûr des flux d'étudiants — entrants, sortants, encore à l'intérieur du système. Mais on pourrait aussi considérer qu'il y a des flux de savoirs qui circulent…

2.2. Les boucles de rétroaction

Un extrant peut être re-injecté dans le système (et devenir un intrant) ; on a alors une boucle de rétroaction. Une boucle courante est ce qu'on appelle un thermostat : à une

température donnée, il va interrompre le chauffage ; et dès que la température devient inférieure à cette température enregistrée, il déclenche à nouveau le chauffage. Ce type de boucle vise un équilibre (on parle de rétroaction négative). Il y a aussi des boucles de rétroaction positive ; dans ce cas, le fonctionnement de la boucle éloigne de l'équilibre.

Dans bien des situations humaines, et celles qui correspondent aux études ne font pas exception, on a bien l'impression que certaines choses fonctionnent en boucle. En ne travaillant pas suffisamment au départ, un étudiant peut ne pas se donner les moyens d'avoir la possibilité de continuer un cursus.

2.3. Les causes antécédentes et les causes finales

La science moderne s'est construite sur l'idée qu'une cause précède un effet (une conséquence) — alors que l'antiquité grecque prenait aussi en considération des causes finales. L'informatique nous a habitués à concevoir qu'un "programme" est fait pour obtenir tel résultat — il correspond à la fonction "faire pour". La théorie des systèmes intègre donc l'idée qu'une cause peut être antécédente ou finale.

Dans le système universitaire, on repère d'abord une cause finale : le but à atteindre, le diplôme convoité. Mais d'autres causes, plutôt antécédentes à celles-là, interviennent : les savoirs et compétences acquis (et ceux non-acquis…), les aspects financiers…

2.4. Le processus, le processeur et le produit

Il est courant, dans une fabrication, de considérer qu'un produit est le résultat d'un processus (appelé souvent "process"). Un processeur est ce qui enclenche un processus. La théorie des systèmes nous amène à différencier ces trois types de statut.

Dans un système universitaire, l'originalité est que le produit est un savoir (ou un humain possédant un certain savoir), le processus étant un apprentissage, le processeur étant de l'ordre d'une capacité à engager puis à mener cet apprentissage.

2.5. La pertinence de l'outillage systémique

Les considérations précédentes montrent que l'outillage systémique peut amener des perspectives intéressantes pour décrire le fonctionnement du système universitaire, pour éclairer un parcours universitaire. Sur la question de l'abandon, on pourrait se dire que dans le triptyque amené par Le Moigne (système, environnement, but), qui devient pour nous (étudiant, environnement universitaire, survivre), l'abandon révèle que "quelque chose" n'a pas fonctionné, ou n'a pas suffisamment bien fonctionné. Peut-on formuler cette idée en termes d'hypothèse ?

H3 : l'abandon révèle que dans le triptyque 'système, environnement, but' (ou 'étudiant, environnement universitaire, survivre'), quelque chose n'a pas suffisamment bien fonctionné.

II. L'APPORT DE LA THEORIE DES REPRESENTATIONS

Le concept de la représentation est incontournable pour cette recherche. Nous mentionnons que les représentations sont engagées dans une dynamique allant de l'intérieur vers l'extérieur. Toutefois, elles comportent une complexité. Il convient de la présenter car nous traitons de discours concernant le ressenti de sujets ayant délaissés leurs cursus d'études. Premièrement, nous nous attacherons à présenter l'envergure de la représentation en lien avec ses diverses définitions à l'aide des publications scientifiques.

A) Le premier parcours vis-à-vis de la représentation

Dans ce paragraphe sur les représentations, nous nous pencherons sur les diverses tentatives de définition, sur la naissance des représentations, sur les représentations au cours de l'enfance, sur l'influence de la culture dans les représentations et pour finir, nous arriverons au fait que toutes les représentations sont sociales.

1) L'envergure et pluralité d'apports

La notion de représentation est présente dans beaucoup de domaines, tels que la psychologie, l'histoire, la physique, la sociologie, la santé… L'idée de représentation est introduite en sociologie par Emile Durkheim. Ce sont essentiellement les travaux de Serge Moscovici qui ont permis d'élargir les différentes dimensions du concept. Le but étant de découvrir comment un sujet est amené à construire sa réalité. Les êtres humains interagissant entre eux, il est donc essentiel d'étudier, dans cette recherche, les représentations. Elles se retrouvent à un niveau cognitif et elles circulent grâce au langage à travers les discours. Elles peuvent être traitées à la fois de façon mentale c'est-à-dire cognitive et de façon sociale. Il existe donc les représentations au sens cognitif et au sens social même si nous savons aujourd'hui que toutes les représentations sont sociales. Elles font appel à des ensembles d'informations, à des croyances, à des habitudes et à des attitudes qui sont élaborés puis partagés par des sujets faisant partie d'un même groupe social en fonction d'un objet appartenant à leur environnement. Pour certains chercheurs, chaque représentation sociale est soutenue autour et par un noyau central. La théorie du noyau central souhaite que toute représentation puisse prendre appui sur des cognitions qui ont un caractère fonctionnel et normatif servant à structurer l'architecture de la

représentation. Le noyau central a des éléments à forte valeur symbolique qui ont des significations utiles et nécessaires ou pour assurer la reconnaissance de l'objet représenté. Les représentations mentales dites cognitives font référence aux images que les sujets se font d'une situation ou d'un événement. L'importance du sujet est soulignée dans les représentations sociales. Placer le sujet comme acteur présuppose que celui-ci est reconnu comme ayant la possibilité de choisir ses actions. Ce choix lui permet d'éviter des pressions et des contraintes sociales. Il est considéré comme un détenteur de ses décisions et comme un maître de son action. Ces représentations sont en lien avec la mémoire et les sensations donc les ressentis de l'individu. Les représentations dans un groupe social donné font référence à l'ensemble des croyances sur un objet donné. La théorie des représentations en lien avec le concept d'interaction offre la possibilité de décrire et de modéliser les échanges interpersonnels. Dans un premier temps, nous verrons le concept de la représentation suivi dans un deuxième temps de la dynamique des représentations sociales et la théorie de l'institution. Nous cherchons à savoir : « comment les sujets exposent-ils les évènements dont ils sont les acteurs » ?

2) Les diverses tentatives de définition

En tant qu'être humain, nous nous représentons différemment les choses de l'existence car nous sommes dissemblables en raison de notre culture, de notre langue et de notre éducation. Ces distinctions influencent nos représentations. Les représentations proviennent de l'intérieur du sujet, de sa profonde constitution. Il nous semble important de définir la notion de représentation, à l'aide des publications scientifiques, tout en sachant que nous trouverons des définitions multiples. Selon J. P. Changeux (1983, p.212), « *la machine cérébrale construit des représentations mentales parce qu'elle est représentation du monde qui l'entoure. Son organisation anatomique, c'est-à-dire l'assemblage de ses neurones et de ses synapses, contient ces représentations et cette organisation caractérise l'espèce »*[337]. Le cerveau de l'homme est donc conçu pour former diverses représentations. Comme l'écrit J. P. Changeux (1983, p.160), *« l'encéphale de l'homme que l'on sait contenir, dans l'organisation anatomique de son cortex, des représentations du monde qui l'entoure, est aussi capable d'en contenir et de les utiliser dans ses calculs »*. En l'espèce, *« le sujet fait tourner mentalement une représentation de l'objet, une « image mentale » qui se comporte comme si elle possédait une rigidité physique et même une vitesse de rotation mesurable »*[338]. Ainsi poursuit-il que les images mentales dont nous parlons surviennent spontanément et volontairement quand il y a absence physique de l'objet. Elles activent la mémoire puisqu'elles sont des images de mémoire

[337] CHANGEUX Jean-Pierre, *L'homme neuronal,* Éditions Fayard, 1983.
[338] *Ibid.*, p.164.

différentes d'une sensation ou d'une perception qui, elles, se déclarent en présence de l'objet physique. C'est de cette manière que *« Les images mentales évoquent en général, elles aussi, des scènes ou des objets identifiés et « rappellent » une perception plutôt qu'une sensation »*[339]. J. P. Changeux (1983, p.336) mentionne également que *« l'aptitude fondamentale de l'encéphale des vertébrés supérieurs et en particulier de l'homme est, nous le savons, de construire des « représentations » soit à la suite d'une interaction avec l'environnement, soit, spontanément, par focalisation « interne » de l'attention »*. La capacité de pouvoir construire des représentations permet d'ouvrir l'organisation d'un encéphale à l'environnement social et culturel. Construire des représentations est un phénomène normal. *« Cette empreinte du monde physique et socioculturel est stable pendant des années, voire pour la vie de l'individu. Elle se renouvelle d'une génération à l'autre et ce réapprentissage introduit une contrainte temporelle importante dans l'évolution des conduites individuelles et, bien entendu, du milieu social »*[340]. J. P. Changeux prend l'exemple du scientifique qui dans son exploration du monde procède à deux étapes. Dans un premier temps, il concentre son attention sur un objet qu'il modélise de façon plus ou moins réussie puis il s'attache à considérer celui-ci comme une représentation simplifiée et formalisée de l'objet réel qui lui est bien extérieur.D'après J. M. Meunier (2015, p.65), *« la notion de représentation désigne les contenus de la ou des mémoire(s) se rapportant à un objet, une situation ou un événement »*[341]. En ce sens, les représentations sollicitent alors la mémoire en vue de se remémorer un événement qui est déjà passé. Elles sont déjà stabilisées puisque *« les représentations stockées en mémoire à long terme correspondent à des représentations stabilisées. Dans ce cas, la notion de représentation renvoie aussi bien aux souvenirs en mémoire épisodique qu'aux connaissances ou croyances en mémoire sémantique »*[342]. Toutefois, *« indépendamment de la mémoire dans laquelle elles se trouvent, les représentations peuvent revêtir différentes formes »*[343]. Elles ne surviennent donc pas toujours de la même manière. D'après A. Brissaud-Le Poizat & P. Moliner (2004, p.13), *« la représentation est une activité collective d'interprétation et de reconstruction de l'environnement social. Mais c'est aussi l'ensemble des croyances et des opinions qui résultent de cette activité »*[344]. Ce qui revient à dire, qu'il est alors normal pour l'homme d'avoir des croyances et des opinions sur toutes sortes de choses. Au regard de P. Mannoni (2016, p.51), « *une représentation est organisée à partir d'éléments à forte valeur pour la personne, par*

[339]*Ibid.*, p.166.
[340]*Ibid.*, p.337.
[341] MEUNIER Jean-Marc, *Mémoires, représentations et traitements,* Éditions Dunod, 2015.
[342]*Ibid.*, p.65.
[343]*Ibid.*, p.66.
[344]BRISSAUD – LE POIZAT Anne & MOLINER Pascal. (2004). « Représentation sociale et système de catégories. Le cas des hommes politiques » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 64(4), 13-20. doi:10.3917/cips.064.0013.

conséquent centraux dans sa vision de l'objet, et d'éléments moins importants, dits périphériques, qui servent en quelque sorte d'interface entre la représentation et la réalité quotidienne. Le changement passe ainsi plus aisément par l'évolution des éléments périphériques plus fragiles, instables et conditionnels que le noyau, l'ensemble ne se modifiant de manière significative que lorsqu'un nombre suffisant d'éléments a muté ou s'est dilué et que le noyau lui-même s'est désagrégé »[345]. S. Moscovici (1984, p.132) nous éclaire à son tour sur la notion de représentation, elle est comme « *une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et guide son comportement. Et corrélativement, la représentation sociale est l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, évènements, objets et communications qui les concernent »*[346]. D'après J. C. Abric (1997, p.13), la représentation est « *comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place »* [347]. Suivant L. Ucciani (2014, p.83), *« marquée du sceau de la métaphysique, la représentation est ce par quoi on accède au réel. Ou encore la représentation est le mode d'expression du réel qui accède ainsi à la visibilité et à la forme »*[348]. Suivant I. Markova (2007, p.175), « *le mot représentation existe en français depuis le XIII*ème *siècle. Il a toujours été très polysémique, désignant diverses activités de l'esprit, comme la production d'images, de symboles et de signes, aussi bien que des démonstrations graphiques comme les coordonnées cartésiennes, ou que l'imitation* »[349]. Comme le pense I. Markova (2007, p.176), « *aujourd'hui, le sens de la représentation dans les sciences humaines est essentiellement associé à la cognition individuelle, aux approches mécanistes et computationnelles dans l'étude de l'esprit/cerveau et à l'idée d'un monde extérieur réfléchi intérieurement* »[350]. Conformément à L. Dany & T. Apostolidis (2007, p.11), *« toute représentation est organisée autour d'un noyau central (ou système central). Le noyau central constitue la base commune et consensuelle de la mémoire collective et du système de*

[345] MANNONI Pierre, *Les représentations sociales,* Éditions PUF, 2016.

[346] MOSCOVICI Serge, *Le domaine de la psychologie sociale, in Psychologie sociale*, s/d S. Moscovici, PUF, Paris, 1984.

[347] ABRIC Jean-Claude, *Les représentations sociales, aspects théoriques, in Pratiques sociales représentations,* PUF, Paris, 1997.

[348]UCCIANI Louis. (2014). « La représentation : Entre vérité et mensonge » in *Sens-Dessous*, 14(2), 83-88. doi:10.3917/sdes.014.0083.

[349] MARKOVA Ivana,*Dialogicité et représentations sociales,* Éditions PUF, 2007

[350]*Ibid.*, p.176.

normes auquel un groupe se réfère »[351]. Il y a une théorie du noyau dans les représentations et celle-ci a été tiré des travaux de J. C. Abric. A. Brissaud-Le Poizat & P. Moliner (2004, p.12) affirment que *« le noyau est constitué d'un ou plusieurs éléments qui jouent, dans la structure de la représentation, un rôle privilégié : ils organisent et donnent un sens à l'ensemble des autres éléments. Ils constituent de plus la base commune de la représentation sociale, collectivement partagée par les individus d'un même groupe et sont donc fortement consensuels ».* D. Sibony (2015, p.307) annonce que *« rompre avec la représentation, c'est représenter la rupture. On peut toujours avoir rompu ou déconstruit, la vraie question porte sur les forces réelles que cela peut mobiliser pour créer du possible, du lieu d'être, du nouveau ; pour créer de plus en plus de vie, puisqu'on ne peut pas créer la vie ».* Il n'est donc pas aisé de ne pas se représenter les choses de l'existence. C'est ainsi que nous pouvons remarquer la force et la nécessité des représentations. Conformément à D. Bignalet-Cazalet (2015, p.94), *« une représentation est un élément central et incontournable entrant dans l'élaboration d'une connaissance quelle qu'elle soit ; elle structure, trace et condense à la fois le processus de la construction de cette connaissance ».* Les représentations sont ainsi importantes dans la vie psychique. Elles font référence aux différents types de mémoires et peuvent se présenter sous formes de souvenirs, de croyances et d'opinions. Elles surviennent le plus souvent en se référant à un objet absent. Nous en avons également besoin pour structurer nos connaissances. Nous accédons maintenant à la naissance des représentations.

3) La naissance des représentations

Elles naissent de façon perpétuelle et elles sont alors en constante re-élaboration. Elles se modifient donc tout le temps. Pour H. Lefebvre (1980, p.84), « *à chaque instant, à partir d'un fonds (ni substance, ni instance) sans fondement assuré, mon corps, mon cerveau, mes nerfs, ma mémoire, les mots dont je dispose s'engendre le processus qui va de l'énergie élémentaire et grossière des pulsions aux propositions subtiles, des affects aux représentations sophistiquées* »[352]. H. Lefebvre explique que d'un seul coup et en raison d'un objet, une représentation est capable d'émerger et d'occuper la conscience qui a l'illusion de produire cet effet alors que ce n'est que le lieu, le point d'effleurement. L'objet et le sujet vont être comme des occasions de passages de représentations des plus fortement motivées aux plus occasionnelles. Le monde des représentations forme un espace. Le fait de vivre, tout simplement, c'est comme (se) représenter mais aussi transgresser les représentations. Parler,

[351]DANY Lionel& APOSTOLIDIS Thémistoklis. (2007). « Approche structurale de la représentation sociale de la drogue : interrogations autour de la technique de mise en cause » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 73(1), 11-26. doi:10.3917/cips.073.0011.

[352]*Op. cit.,* Lefebvre 1980, p.84.

c'est désigner l'objet absent, passer de la distance à l'absence comblée par les représentations. La représentation implique et explique le langage. Que ce soit le support (contenu et pratique) ou le rapport (formel), aucun ne suffit à comprendre les représentations sans la parole et l'écrit. Les mots et les signes n'étant que des caractéristiques de la présence dans l'absence. Puisque le langage est à la fois une présence évocatrice et une absence comblée, nous pouvons soutenir que le langage est une présence-absence. De ce fait, les représentations se rapportent à l'occasion d'une suite de phrases. Elles sont sans articulation en glissant les unes dans les autres. Elles demeurent sans logique, sans rigueur mises à part celles s'instituant. C'est exactement ce qui se passe quand un sujet évoque son passé en parlant de ce dont il se rappelle lors des entretiens. Selon H. Lefebvre, il convient d'affirmer que les représentations ne sont ni vraies, ni fausses mais elles gardent l'accent du vrai et /ou du faux, de la valeur ou du dévalorisé. La représentation prend donc naissance dans l'intervalle entre une présence et une absence. Le blocage du possible, l'arrachement à soi-même, l'entraînement et l'entretien de l'oubli et de la perte sont des représentations voire un nœud et un centre (noyau) de représentations. Ce qui revient à dire comme J. C. Sallaberry (1996, pp.19-20) que « *la notion de représentation est complexe et elle participe à des systèmes de référence divers. La représentation est cette capacité, détenue par chacun, de pouvoir, (se) construire une image, à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet* »[353]. Il poursuit en précisant que cette représentation englobe une complexité suivant quatre directions que nous détaillerons dans la compréhension du fonctionnement de la représentation. D'après R. Kaës & al (2011, p.64), « *l'une des fonctions de la pensée est précisément de représenter une multitude de choses par des représentations mentales. Nous ne savons pas comment se forment les représentations mentales dans notre pensée, mais nous avons tous l'expérience que des représentations mentales occupent notre pensée* ». Selon lui, il s'en dégage trois illusions : nous avons l'impression d'une perception de la réalité du monde et de nous-mêmes. En réalité, nous ne percevons que des représentations mentales que notre pensée construit ; nous déclarons que les représentations mentales ne sont liées qu'aux souvenirs que nous avons des situations, des choses ou des individus. En fait, elles ne peuvent être uniquement réduites à cela. Elles traduisent notre ressenti et se construisent au moment où nous les vivons ; nous avons la sensation que les représentations mentales sont construites par les phénomènes déclenchés par notre rapport avec les objets. Toutefois, il ne s'agit pas des objets mais des représentations d'objets. En dépit de ce qui vient d'être dit, caractérisons différentes représentations mentales comme « *les images sensorielles d'objets, qu'on a tendance à considérer comme étant les seules représentations mentales, alors que ce sont probablement les moins importantes; les émotions, représentations mentales de notre état*

[353] J. C. Sallaberry, *Dynamique des représentations dans la formation,* Éditions l'harmattan, Paris, 1996.

intérieur viscéral et vago-sympathique ; les représentations mentales de transformation, et, curieusement, elles sont quasiment absentes des descriptions usuelles de la pensée ; les transformations sont constituées de tous les changements, toutes les modifications, toutes les évolutions que nous percevons (2005, pp. 65-66) ». En revanche, la mémoire constitue une condition importante de la pensée. Sachons que sans aucune mémoire, nous serions dans une confusion mentale, sans connaissance, sans pensée, sans apprentissage. Cependant, la mémoire présente parfois une forme d'altération consistant dans le manque d'un fonds pour prévoir le dessin de la forme de représentation mentale. Faisons état que les mémoires sont composées par les chemins des associations d'idées, plus ou moins présents à notre conscience. Après avoir émis plusieurs définitions de ce que nous entendons par concept de représentation, nous allons nous rendre compte que la représentation est présente dès l'enfance de l'être humain.

4) Les représentations au cours de l'enfance

Les représentations sociales sont présentes aussi dans le domaine de l'enfance. Il nous apparaît bien évidemment important de le souligner puisque nous avons précédemment évoquer le développement de l'enfant dans un des précédents chapitres. Pour D. Jodelet (1989, p.321), « *la représentation est un mécanisme d'une importance capitale dans le domaine de l'enfance, à plusieurs titres. Elle apparaît comme un instrument de cognition, qui permet à l'enfant d'interpréter les découvertes du milieu physique et social réalisés au moyen de ses sensations, de ses actions et de ses expériences, en leur donnant un sens et des valeurs qui lui sont procurés par l'environnement, principalement dans ses relations et ses échanges avec autrui. La représentation est donc également un instrument de socialisation et de communication* »[354]. Elle permet une communication entre les individus et particulièrement entre les générations. Etant donné que les représentations sociales structurent nos pensées et ce, dès l'enfance, D. Jodelet (1989, p. 330) mentionne que « *la prise de conscience de la catégorie enfance s'est accompagnée d'une institutionnalisation et d'une définition du statut des âges qui la composent selon les couches sociales. Les représentations sociales de l'enfance ne se séparent pas des modèles des adultes ni des idéologies non plus que des projets de société. Elles se découvrent tantôt dans des déclarations, des discours, tantôt, dans les statuts imposés, les comportements et les attentes à l'égard des enfants, au niveau de la société globale des groupes, et dans les relations interindividuelles* »[355]. De plus, comme le précise D. Jodelet (1989, p.327), « *nous avons vu que les représentations mentales et les représentations sociales forment un tout qui contribue à la socialisation de l'enfant et à la formation de sa personnalité, de son image de*

[354]*Op. cit.,* Jodelet 1989, p.321.
[355]*Op. cit.,* Jodelet 1989, p.330.

soi »[356]. Elle poursuit en précisant que l'enfant est considéré à la fois comme un individu marqué par son histoire personnelle en état de changement en raison de sa croissance et de ses acquisitions, aspiré à atteindre l'état adulte, mais en même temps un sujet, vivant au présent chaque instant de sa vie quotidienne. C'est un membre d'une classe sociale par sa famille et le milieu dans lequel il est inséré. C'est aussi un membre d'une catégorie sociale d'âge en raison du statut commun à tous les enfants d'une même société. C'est ainsi que D. Jodelet (1989, p.332) affirme que « *les systèmes de représentation qu'acquièrent les enfants, leur vision du monde qui se forme progressivement, ainsi que leur représentation de soi résultent d'interactions avec leur environnement* ». Mise à part les diverses interactions avec les personnes de l'entourage et avec diverses données du milieu. Les enfants ont donc une masse considérable d'informations et d'images par le canal des médias. Ce phénomène a été qualifié d'école parallèle. Les récits qui mettent en scène des personnages, des situations, véhiculent des représentations, qui peuvent être intégrées par les jeunes spectateurs ou lecteurs en référence à leurs expériences, à leur vécu antérieur. A première vue, les enfants vont d'abord se centrer sur des caractéristiques facilement observables, souvent de nature physique et qu'il n'intègre pas encore dans un système coordonné. C'est par la suite qu'ils vont s'attacher à des caractéristiques plus psychologiques telles que les intentions et qu'ils mettent progressivement en rapport les différents éléments d'un même système comme les prix d'achat et de vente, comme les intérêts des prêts et des crédits bancaires. Puis le système d'éducation devient plus libéral à son égard, il essaie de comprendre ses sentiments. G. N. Nahas (2015, p.291) affirme que *« toute conscience de soi résulte d'une certaine contextualisation de sa propre existence. L'être humain n'existe pas dans le vide, et si tous les récits fondateurs de l'Humanité ont lié l'individu à un certain type de socialisation, cela veut dire que l'Homme s'est rendu immanquablement compte de la spécificité de son être comme personne en communication ».* Ainsi, poursuit-il que l'image de soi ainsi que celle de l'autre est en quelque sorte, des évidences qui ne sont pas pensées de la même manière. Cela se passe ainsi en raison de la culture.

5) L'influence de la culture dans la représentation

Effectivement, la culture influence les représentations que les sujets peuvent avoir. D'après J. C. Sallaberry (1998, p.41), *« nul sujet, nul groupe ne peut parler, penser, inventer si ce n'est « à l'intérieur » d'une culture, donc en se réfèrent aux règles et aux normes qui la caractérisent ».* Il est clair que mettre en question le déjà-là revient à le nier d'une certaine façon et constitue ainsi « le négatif » de ce déjà institué. Une nouvelle pensée peut se construire

[356]*Op. cit.,* Jodelet 1989, p.327.

mais cela se fera toujours sous l'influence du déjà-là. Selon J. Bruner (1996, p.188), *« faire partie d'une culture, c'est aussi accomplir un certain nombre d'actes exigés par les « choses » qui nous entourent : s'occuper du jardin, payer les factures, réparer un tuyau. Il est d'ailleurs fréquent que nous sachions faire tout cela bien avant que nous ne soyons capables d'expliquer de manière conceptuelle pourquoi et comment le faire »*. J. Bruner ajoute qu'en ce sens le savoir est évidemment bien utile si celui-ci s'incarne dans une habitude.

5.1. Le concept de l'habitude

C'est en rapport à ce qui vient d'être dit précédemment que nous introduisons ici, le concept de l'habitude. Les habitudes ainsi que les changements d'habitude font partie intégrante de la vie de l'être humain. En revanche, étant donné que plusieurs phases rentrent en compte dans le processus des interactions avec un objet, il devient évident de mettre en relation les phénomènes d'habitude, de doute, de changement d'habitudes. Cela nous assure une certaine compréhension des interactions en lien avec les actions individuelles et nous aide à peaufiner une interprétation. O. Roland (2016, p.136) explique que l'habitude est *"tout simplement une action que nous effectuons régulièrement le plus souvent sans même y penser, et surtout sans même que nous ayons besoin de nous motiver pour la réaliser. Une habitude est une action accomplie par défaut, qui se produit même si les circonstances nous en empêchent ou si nous faisons un effort conscient pour ne pas la réaliser".* Selon J. Alonso-Aldama & E. Bertin (2010, p.5), *« l'habitude constitue, pour une bonne part, le vaste continent de ces pratiques récurrentes qui peuplent notre quotidien. Pourtant, elle a longtemps eu mauvaise réputation, assimilée dans le langage quotidien aux comportements automatiques et programmés, qu'on accomplit par habitude et qui désémantisent le monde par l'usage et l'usure, ou aux penchants et autres addictions coupables, les mauvaises habitudes »*[357]. L'auteur avance l'idée que l'habitude a mauvaise presse. Au fil de son histoire, *« la dictature de la nouveauté et de la surprise, de rigueur dans le champ de la consommation et de la communication, a accentué le marquage axiologique négatif dont l'habitude fait l'objet »*[358]. Nous en déduisons comme J. Alonso-Aldama et E. Bertin (2010, p.7) que *« l'unité et l'homogénéité de l'habitude viendraient alors non seulement de la simple réitération créatrice de cohérence, mais aussi d'une dynamique dialectique entre le même et le différent, ce qui constitue le ressort essentiel de l'intrigue »*. L'habitude serait donc une pratique qui se réitère souvent sous forme de répétitions et à travers le comportement.Cet aspect de l'habitude est *« loin de se réduire à l'espace mental des automatismes et des rigidités, cette exploration en terme d'habitude et de répétition montre à*

[357]ALONSO-ALDAMA Juan & BERTIN Erik. (2010). « Présentation : répétition et habitude dans les pratiques quotidiennes » in Protée, 38 (2), 5–7. https://doi.org/10.7202/044946a
[358]*Ibid.*, p.5.

quel point ces dernières peuvent être des manières fécondes d'habiter le réel, de le revisiter, en faisant place à l'imagination et à l'inventivité du sujet qui accommode et gère aussi, à l'intérieur de ses habitudes, l'irruption de l'inattendu »[359]. Même si, il y a répétition, l'inattendu peut se prévoir. Ce qui laisserait penser que l'habitude n'est pas toujours prévisible. Rien d'étonnant car elle provient de l'instinctif. Suivant l'année psychologique (1935, p.585), *« l'habitude se situe vis-à-vis de l'instinct, montrant par des faits précis, la réalité d'une réactivité primitive, héréditairement conditionnée, à certains excitants, mais se développant en habitudes définies et précises, du moins chez les mammifères, par la pratique, par l'exercice »*[360]. La revue précise également que toutes les habitudes sont basées sur des instincts. Elles ne représentent pas de simples mécanismes corporels puisqu'elles ne peuvent être disponibles que si des impulsions et des émotions instinctives se mettent en place et accordent la force nécessaire. Elle conclut que « *l'habitude est faite d'un minimum de contenus intellectuels soudés à un minimum de mouvements corporels par le lien qui unit le signe à la chose signifiée, ou un ordre à son exécution »*[361]. Au regard de L. Quéré (2018, p .2), « *les habitudes sont des dispositions à répondre d'une certaine façon à une certaine sorte de stimulus »*[362]. Pour lui, elles sont mentales ou intellectuelles tout en demeurant physique ou physiologique. Sous l'aspect mental de l'habitude, il précise qu'elle a une efficience pratique, celle de faire agir d'une manière bien déterminée. Il convient de retenir qu'elles sont utiles à la vie intellectuelle dans le sens où il est nécessaire de pouvoir constituer de nouvelles habitudes. L'habitude détient aussi une force dont nous parlerons dans le paragraphe suivant.

5.2. La force de l'habitude

Loin de nous en douter, l'habitude possède une force. O. Roland constate que l'habitude a une puissance. *"On voit tout de suite la puissance de ces habitudes : nous les accomplissons machinalement, jour après jour, et leurs effets finissent par s'additionner, et peuvent potentiellement produire d'énormes résultats sur nos vies (2016, p.136)".* En se conformant à J. D. Urbain (2010, p.23), « *si l'on parle de force de l'habitude, c'est que bien sûr elle en est une ; sauf que cette force-là voit ordinairement sa forme répétitive associée pour l'essentiel à des connotations négatives. Il suffit de consulter un dictionnaire pour se rendre compte, au vu de ses diverses acceptions, que la notion d'habitude a mauvaise presse »*[363]. Il précise

[359] *Ibid.*, p.7.

[360] VII. — Habitude et Mémoire. Apprentissage. Témoignage. In: *L'année psychologique*. 1935 vol. 36. pp. 584-612.https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1935_num_36_1_30733

[361] *Ibid.*, p.589.

[362] http://cems.ehess.fr/docannexe/file/4107/op47.pdf

[363] URBAIN Jean-Didier. (2010). « L'habitude performative : ou la « routine » créatrice » in *Protée*, *38* (2), 21–28. https://doi.org/10.7202/044948ar

également que celle-ci ne représente pas seulement une force, elle est aussi une faiblesse car elle rend prévisible, vulnérable. Elle est libératrice de la pensée puisqu'elle permet de libérer l'esprit de la contingence des gestes ordinaires en permettant leur accomplissement sans y penser. De plus, d'après J. D. Urbain (2010, p.26), « *elle introduit une rigidité quasi cadavérique dans la souplesse de la vie. Elle est synonyme d'un conditionnement liberticide de l'existence qui provoque uniformité et monotonie »*[364]. Effectivement, les nombreuses répétitions dont elle fait preuve conditionne l'être humain. Il poursuit en ajoutant qu'elle est représentée comme une tare rédhibitoire étant même aux antipodes du paradigme de la prise de risque valorisant la témérité et l'audace. Ainsi, l'habitude est entrevue comme une conduite emblématique de la crainte et de la prévention que fondent les concepts de prévision et de précaution. C'est dans ce sens, que déjouant les hasards, prévenant ce qui advient et annulant l'aléa, l'habitude demeure si dévalorisée, méprisée et refusée. Elle semble interdire alors les accidents, les évènements, les imprévus, les aventures, les surprises pourtant selon J. D. Urbain (2010, p.26), « *l'habitude peut être également une force constructrice et créatrice »*[365]. Suivant C. Romano (2011, p.187), « *l'habitude est une modalité de la mémoire pratique, d'une mémoire entièrement distincte de celle qui s'actualise dans des images parce qu'elle est à l'œuvre, pour ainsi dire, dans notre corporéité elle-même »*[366]. C. Romano (2011, pp.187-188) déclare que « *l'habitude serait une mémoire corporelle et, au demeurant, une mémoire située hors de nous, débordant notre corps lui-même et se localisant, par exemple, dans le papier de l'exemplaire que nous avons lu, puisque nous y retrouvons aussitôt la page que nous cherchions en y laissant courir nos mains et nos yeux. Corporelle par essence, l'habitude serait donc cette mémoire qui nous relie au monde et nous place en quelque sorte nous-mêmes hors de nous, nous initie à cette extériorité de notre corps qui est le préalable à celle de tout le reste »*[367]. Comme le dit C. Romano (2011, p.191), « *loin d'être figée et invariable, l'habitude est sélective et innovante : elle n'est pas un répertoire de gestes stéréotypés identiques à eux-mêmes dans des situations changeantes, mais en une capacité à transposer des gestes d'une situation à une autre, c'est-à-dire à les faire varier en fonction des circonstances »*[368]. La revue, *L'année psychologique* (1935, p.585) « *situe d'abord l'habitude vis-à-vis de l'instinct, montrant par des faits précis, la réalité d'une réactivité primitive, héréditairement conditionnée à certains excitants, mais se développant en habitudes définies et précises, du moins chez les mammifères, par la pratique,*

[364]*Ibid.,* p.26.
[365]*Ibid.,* p.26.
[366]ROMANO Claude. (2011). « L'équivoque de l'habitude » in Revue germanique internationale [En ligne], 13 | 2011, mis en ligne le 15 mai 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rgi/1138 ; DOI :10.4000/rgi.1138
[367]*Ibid.,* pp.187-188.
[368]*Ibid.,* p.191.

par l'exercice. Les instincts spécifiques s'achèvent grâce à l'éducation individuelle, et il y a passage continu de l'instinct à l'habitude, passage décrit chez l'homme où l'on a souvent méconnu l'importance de la réactivité instinctive ». C. Romano (2011, p.204) mentionne également que « *l'habitude, tout au moins dans l'un de ses sens principaux, serait le terreau germinatif d'une liberté, et nullement ce qui l'atrophie et l'étouffe »*. M. Loriol (2001, p.761) pense que « *les habitudes représentent l'ensemble des schèmes plus ou moins profondément incorporés qui régulent l'action. Elles ne sont pas simple répétition, car une place est laissée à l'invention. Plus précisément, ce sont les injonctions contradictoires du social, les conflits entre schèmes, qui permettent et imposent la réflexivité »*[369]. Généralement, l'habitude est représentée par la répétition mais elle ne peut pas être cantonnée qu'à cela. Elle sert de régulation pour les actions du sujet et permet tout de même une certaine créativité. Quant à sa dynamique, l'habitude peut inclure des changements que nous aborderons dans la partie suivante.

5.3. La notion de changement et les changements d'habitude

La notion du changement mérite qu'on lui prête attention dans cette partie. Le changement qualifie le passage d'un état à un autre état. Il peut être repéré dans plusieurs domaines différents. C'est à la fois une transformation, une modification et une métamorphose. Dans le cadre de cette recherche, le changement est étudié sous le prisme du comportement humain. Les conséquences de celui-ci chez l'homme entraînent des réactions diversifiées en lien avec l'environnement. Il est donc nécessaire d'en discuter avant de pouvoir aborder les changements dont nous allons parler à savoir les changements d'habitude.

5.3.1 La notion de changement

Le changement est utile pour modifier, améliorer et transformer des situations. Selon C. André & F. Lelord (2008, p.243), *« pour changer, il faut agir »*. Sans action, rien n'est possible. D'après P. Watzlawick, J. Weakland & R. Fisch (1975, p.54), *« dans certaines circonstances, des problèmes apparaissent simplement comme résultats de tentatives mal dirigées pour modifier une difficulté réelle, et qu'une telle genèse des problèmes peut se produire à tous les niveaux du fonctionnement humain »*[370]. Cela n'a rien d'étonnant mais pour tenter d'opérer un changement, il est nécessaire de *« définir clairement le problème en termes concrets, examiner les solutions déjà essayées, définir clairement le changement auquel on veut*

[369] LORIOL Marc. (2001). « La fatigue, le stress et le travail émotionnel de l'infirmière » in Prevenir, 2001, pp.183-188. ffhalshs-00361300f

[370] WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

aboutir, formuler et mettre en œuvre un projet pour effectuer ce changement »[371]. Pour P. Watzlawick & al (1975, p.57), *« nous parlerons de problèmes pour désigner des impasses, des situations inextricables, des dilemmes insupportables que l'on a créés et fait durer en aggravant des difficultés »*. Selon eux (ils s'appuient sur la théorie des systèmes), il existe trois façons fondamentales de provoquer une telle aggravation : choisir une solution revenant à nier qu'un problème soit un problème, s'efforcer de modifier une difficulté qui est, soit parfaitement inaltérable, commettre une erreur de type logique en créant ainsi un jeu sans fin soit en tentant de provoquer un changement 1 dans une situation qui n'admet de modification qu'à partir du niveau immédiatement supérieur soit, inversement, en essayant d'effectuer un changement 2 dans une situation où suffirait un changement 1. En outre I. Markova (2007, pp.19-20) explique que *« nos gestes quotidiens eux-mêmes sont perçus comme une tension entre stabilité et changement lorsque nous modifions nos habitudes, lorsque nous formons des liens ou que nous les rompons, lorsque nous choisissons la fidélité ou que nous dissimulons d'anciennes allégeances. Notre capacité à comprendre et à évaluer les évènements en termes de changement et de stabilité est un aspect essentiel de la connaissance sociale partagée par la communauté »*[372]. Elle ajoute que la connaissance sociale se situe dans la communication et dans l'action. De plus, elle définit la connaissance sociale comme étant toutes sortes de savoir présents dans nos vies quotidiennes tels que le sens commun, la formation, la transformation des concepts et des représentations sociales, les savoir-faire, la faculté de gérer les interactions et les relations qui sont interpersonnelles. A. Bergamaschi (2011, p.97) précise qu'« *en ce qui concerne la socio-dynamique des représentations sociales, il apparaît que lorsque l'environnement entraîne un changement, les cognitions les plus périphériques sont d'abord mises en avant tandis que le noyau n'est sollicité que plus tardivement »*. En rapport avec l'environnement, les habitudes, elles aussi, se modifient.

5.3.2 Les changements d'habitude

Les habitudes se modifient et crée alors des changements. Ceux-ci dépendent pour la plupart du sujet, des évènements et de l'environnement du sujet. Tout bien considéré, M. Loriol (2001, p.762) précise que « *l'acteur n'est donc pas seulement le fruit d'habitus ni même habitudes, mais le participant d'un jeu collectif dont les marges de manœuvre et les choix sont encadrés et informés par l'imbrication complexe des objectivations antérieures et des stratégies des autres ; ensemble de contraintes qui ne peut être pensé que comme une production collective »*. Quand il y a finalisation et actualisation de l'action, la croyance,

[371] *Ibid.,* p.132.
[372] MARKOVA Ivana, *Dialogicité et représentations sociales,* Paris, PUF, 2007.

l'habitude et l'habitude action se renforcent et produisent la signification qui est à la fois une résultante de l'action et sa destination. Les objets sont donc considérés comme des croyances, des habitudes et des habitudes d'action excorporées et matérialisées attendant qu'une action externe pour révéler et déployer leur potentiel d'action et surtout l'interaction. Concernant, les changements d'habitude, les auteurs précisent que « *parce qu'elle est destinée à passer par l'action, la croyance n'est qu'une absence provisoire de doute qui porte en elle la possibilité des doutes à venir »*[373]. Ce changement d'habitudes commence au moment où une habitude d'action est gênée dans son mouvement. C'est le début de la phase de doute suivie par une phase de crise, elle-même suivie par une phase de recherche de solution. L'ultime phase est celle de l'apprentissage de cette solution pouvant devenir une nouvelle habitude. Revenons sur la première phase de doute, S. Belkamsa & B. Darras (2009, p.154) mentionnent que « *chaque variation, imprécision, ambiguïté, provoquée par l'action déclenche notre perplexité et stimule le besoin plus ou moins pressant d'en découdre avec l'irritation que provoquent l'indécision et le doute sur nos croyances-habitudes, ceci jusqu'à leur apaisement dans la résolution de problème et la production d'une nouvelle croyance-habitude. Cet apaisement lui-même n'est qu'une sorte de pause dans le mouvement, une pause destinée à être toujours dépassée par la dynamique de l'action. Dans ces cas graves, la tension se transforme en sidération qui détourne la pensée, voire en état de choc qui bloque le processus de la pensée ».* [374]Par ailleurs, la phase de doute ne débouche pas tout de suite sur une phase de recherche de solution ni sur la résolution de problème. Le plus souvent, elle permet une phase plus ou moins longue de regret, de résistance au changement, d'aveuglement, d'hésitation et d'échec que nous avons appelée la phase de crise. Toutefois, la recherche de solution peut être mise en évidence par différentes voies qui peuvent aller de l'imitation à la recherche méthodique et scientifique de solutions inédites. Au cours de ces deux extrêmes, l'imagination et la créativité proposent une immense variété de dispositifs d'enquête allant du surgissement intuitif de solutions aux différents recyclages de blocs de pensées. Même si la finalité de cette enquête soit concrète ou imaginée, elle arrive généralement sur une solution y compris celle consistant à déclarer forfait. L'apparition d'une solution peut apparaître dans un temps très court ou très long et cette solution peut être plus ou moins viable.

[373]*Ibid.,* p.153.

[374]BELKHAMSA Sarah & DARRAS Bernard. (2009) « L'objet et le cycle d'habitudes et les changements d'habitudes. Approche sémiotique » in B. Darras & S. Belkhamsa. *Objets et Communication*. MEI, n° 30-31 : 147-160.

6) Les représentations sociales

Il en a déjà été question, mais c'est le moment de rappeler que (D. Jodelet (1989, p.31) « *de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'évènements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante* »[375]. De plus, elles servent de guide pour nommer et définir les divers aspects de notre réalité de tous les jours (quotidienne), dans l'interprétation et dans le but de statuer sur eux et prendre une position à leur égard et la défendre. Suivant P. Mannoni (2016, p.3), « *les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique* »[376]. Il poursuit en expliquant que les représentations mentales chez l'homme sont donc des images qui sont émotionnellement chargées. Ce sont même des reflets d'objets, des représentations symboliques à contenu figuratif que l'on se représente ou que l'on re-présente d'autres intentionnellement dans la perspective d'une communication d'informations intellectuelles ou affectives qui ont valeur de l'échange interhumain. Autant que faire se peut, pour P. Mannoni (2016, p.13), « *il semble bien, en effet, qu'une représentation sociale soit, dans une large mesure, une image mentale représentée qui, au cours de son évolution, aurait acquis une valeur socialisée (partagée par un grand nombre) et une fonction socialisante (participant à l'élaboration d'une interprétation du réel valide pour un groupe donné à un moment donnée de son histoire)* »[377]. Comme dit précédemment, P. Mannoni (2016, p.50) est aussi d'accord sur le fait « *qu'il n'y a pas de représentations sans objet* »[378]. Pour compléter sa pensée, P. Mannoni (2016) assure que les représentations sociales relèvent d'une activité d'élaboration du savoir mettant en œuvre les processus de la cognition (pensée constituante) et également des produits de cette pensée comme autant de contenus divers qui peut revêtir le savoir social généré par les processus cognitifs en question (pensée constituée). Dans le même ordre d'idées, selon C. Bonardi & N. Roussiau (2014, p.19), « *une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance* »[379]. En somme, même si ici, nous établissons la distinction entre les représentations au sens cognitif et au sens social, nous devons retenir que toutes les

[375] D. Jodelet, *Les représentations sociales,* PUF, Paris, 1989.
[376] P. Mannoni, *Les représentations sociales,* PUF, Paris, 2016.
[377] *Ibid.*, p.13.
[378] *Ibid.*, p.50.
[379] C. Bonardi & N. Roussiau, *Les représentations sociales,* Éditions Dunod, Paris, 2014.

représentations sont sociales, comme le souligne Codol (1984), « puisque qu'elle nait dans l'interaction » — ce qui constitue une convergence remarquable avec la proposition de Sallaberry (voir § II). De ce fait, elles sont influencées par les émotions que nous pouvons ressentir.

B) La possibilité d'un concept de représentation et la catégorisation des représentations

La représentation est un concept et nous le montrerons en exposant la variété des divers points de vue des différents auteurs. Elle englobe une catégorisation que nous avons-nous-mêmes utilisé dans la présente recherche.

1) La variété des points de vue

Ce que nous avons qualifié d'envergure de la représentation ne facilite pas, à première vue, la construction d'une définition susceptible d'unifier, de rassembler les points de vue, fort divers… Entre le paradigme cognitiviste fort de la psychologie cognitive, pour lequel l'hypothèse fondatrice peut s'énoncer « Connaître, c'est effectuer, sur des représentations, des manipulations réglées. » (Dupuy, 1994, p.22) — la représentation est alors une proposition logique — et la psychologie sociale, qui s'intéresse à l'interaction avec l'environnement (cf. Jodelet), il y a de la marge…
Le Ny (1985), en tant que psychologue, pose bien le problème : « si, dans une situation **S**, l'individu **I**, présente la conduite **C**, alors, probablement le mieux que l'on puisse faire est de supposer que l'individu **I** possédait la représentation **R**, et l'a mise en oeuvre au moyen des opérations 0_1, 0_2, ... O_n. ». Il est cité par Sallaberry (1996, 2015b) et par Sallaberry & Claverie (2018).

2) Une proposition de concept

J.C Sallaberry (1996, 2015b) propose de concevoir et de définir la représentation comme véhiculant une interaction. S'il s'agit d'une interaction entre deux sujets humains, on comprend qu'ils peuvent échanger des coups, mais qu'ils échangent aussi des idées, leurs conceptions de tel ou tel objet, mais aussi leurs représentations (que chacun construit de lui-même et de l'autre). Dans le cadre de l'intérieur de la psychè, l'auteur signale qu'il suffit de la modéliser comme composée « d'instances » qui interagissent.

3) La catégorisation des représentations

Dans cette partie, nous discuterons des principales propositions de catégorisation que nous utiliserons pour le travail effectué sur le corpus.

3.1. Le panorama des propositions

J.C. Sallaberry (2015a) passe en revue les propositions de catégorisation, en notant que les plus courantes se ramènent à l'opposition analogique /arbitraire. De ce point de vue, les représentations analogiques, comme leur nom l'indique, seraient fondées sur la ressemblance aux objets, les représentations arbitraires étant les représentations verbales — énoncées, décrites par des mots, qualifiées d'arbitraires en référence au principe de l'arbitraire du signe. Sallaberry critique cette position en faisant remarquer que bien des énoncés (langagiers) sont fondés sur la description et par suite sur la ressemblance à l'objet.

3.2. Les représentations image et les représentations rationnelles

Il est possible de catégoriser la représentation en plusieurs niveaux. Selon J. C. Sallaberry (2004), nous pouvons les nommer R1, R2 et R3. Les R1 sont des représentations imagées qui sont caractérisées par l'imprécision. *« Le plus important dans la proposition de catégorisation, ce n'est pas les « types » R1 ou R2, en quelque sorte. Ce sont les dynamiques correspondantes. Le plus important n'est pas qu'une R2 ait des bords nets (puisque toutes les R2 ne sont pas dans ce cas, loin s'en faut), mais qu'elle entre dans une dynamique d'affinement des bords (2004, p.51) »*. Pour J. C. Sallaberry, les R2 sont des représentations à visée interprétante comme les documents graphiques, dessinés comme les plans et les cartes font partie de ce type R2. D'après lui, elles s'inscrivent dans une dynamique de précision, ce qui exige un affinement des bords car il faut repérer ce qu'une R2 montre et ne montre pas. Pour l'auteur, une R2 décrit un objet précis contrairement à une R1 qui s'appuie sur des éléments imprécis. Nous remarquons alors que les bords sont flous contrairement aux R2 qui sont dans une dynamique de précision avec des bords plus nets. Il est donc plus difficile de concevoir des critères sur les R1 à cause de leur imprécision. Ce qui nous rapproche de Vernant (1979)[380] qui dans son propos se rapproche d'un sous-système R2 dont le principe de fonctionnement est celui de la logique et d'un sous-système R1 dont le principe de fonctionnement est celui de la logique ambigüe car

[380]J. P. Vernant, *Mythe et société en Grèce ancienne,* Éditions Maspero, Paris, 1979.

cette logique demeure floue. Nous avons une claire opposition bords flous et bords nets.

Les R3, particulièrement puissantes, sont celles qui parviennent à intégrer non seulement des aspects imagés et des aspects rationnels, mais encore s'appuient à la fois sur les deux dynamiques (à bords flous, et à affinement des bords).

3.3. La position de Bruner

J. Bruner (1996, p.190) évoque trois moyens selon lesquels, l'être humain se représente le monde. « *Le premier est l'action ; le second est l'image. Le troisième se réalise au travers de la construction de systèmes symboliques. Nous nous représentons le monde grâce à des actions routinières, à des images ou à des symboles, et plus nous mûrissons, plus nous sommes portés à suivre cette progression, à préférer le symbole à l'image ou à l'action* ». En parlant de la représentation iconique, J. Bruner (1996, p. 193) pense que *« les images ne saisissent en effet pas seulement la particularité des évènements ou des objets : elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'évènements ; elles fixent des repères auxquels on peut confronter les évènements afin de les classer ».* Ainsi donc, *« notre capacité à représenter le monde en termes d'images typiques et de similarités nous donne une sorte de structure préconceptuelle grâce à laquelle nous pouvons agir dans le monde (1996, p.193) ».*

J.C. Sallaberry tient le plus grand compte de la position de Bruner et propose un tableau à double entrée pour tenir compte à la fois des catégories de Bruner et des R1, R2, R3. Nous utiliserons beaucoup, dans les chapitres suivants, l'étiquetage R1 et R2 pour caractériser certains énoncés de nos entretiens. Les R1 correspondant au genre description, elles seront vraisemblablement les plus courantes. Pour discerner les R2, Sallaberry nous fournit comme critères : une formulation qui puisse être assimilée à celle d'une hypothèse, la présence dans l'énoncé de connecteurs logiques (parce que, car, puisque, donc… à la condition toutefois que des 'donc' ou des 'en fait' ne soient pas utilisés comme ponctuation, comme cela arrive fréquemment de nos jours).

CONCLUSION

L'apport de la théorie de l'institution nous permet de percevoir comment règles et normes fonctionnent. Cela nous amène à énoncer l'hypothèse H2 (l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux normes). Avec l'apport de la théorie des systèmes, nous enrichissons notre outillage théorique, avec notamment les notions de boucles, de causalités non seulement antécédentes mais aussi finales (le « faire pour »). En outre, la caractérisation de Le Moigne (un système, c'est quelque chose qui, dans un environnement actif, semble poursuivre un but) nous permet d'énoncer l'hypothèse H3 (dans le triptyque 'système-environnement-but', il y a eu un décalage ou un obstacle). Notre corpus étant constitué d'entretiens, il est indispensable de travailler sur la théorie des représentations. Ce que nous avons fait, sans prétendre épuiser la question. La catégorisation R1- R2 va nous permettre une approche des représentations énoncées dans les entretiens. Nous sommes ainsi mieux armés pour la suite, à savoir l'exploitation du corpus.

PARTIE 3
L’exploitation du corpus

CHAPITRE VI :

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE, DE LA THEORIE A LA PRATIQUE

INTRODUCTION

Les théories prévalant en sciences de l'éducation n'auraient ni sens ni signification si elles n'étaient pas confrontées au terrain. Si l'approche théorique ne réclame pas de difficultés excessives sauf à déterminer la nature des problèmes à traiter nécessitant une méthodologie de la recherche de l'information disponible, les enquêtes de terrain font intervenir des données humaines, spatio-temporelles variant selon les époques et les cultures. Si dans l'approche théorique, les marges d'erreur se situent au niveau de l'étude du champ de recherche au risque d'être hors sujet, les données informationnelles à traiter sont relativement stables et statiques. Elles sont généralement non déformées par les phénomènes irrationnels comme ce auxquelles, nous pouvons être confrontées lors d'enquêtes de terrain. Cela incorpore la dimension purement humaine, ce qui pose le problème du rapport entre l'enquêteur et d'une part, les sujets qu'il traite et d'autre part, les personnes morales et physiques qu'il doit prendre en considération : un antimilitariste serait-il un interviewer performant auprès de militaires ? Un écclésiastique est-il le mieux placé pour parler du mariage ? Une militante féministe saura-t-elle mener une enquête de terrain auprès d'une population masculine ? Ces exemples nous conduisent à soulever une question fondamentale : quel état d'esprit doit prévaloir lors d'une enquête de terrain ? L'enquêteur doit-il être totalement neutre et ignorant du domaine faisant l'objet d'une enquête de terrain mais dans ce cas, sa recherche théorique préalable ne souffrirait-elle pas de son ignorance ? Ou au contraire, l'enquêteur doit-il maîtriser le domaine faisant l'objet de cette enquête de terrain quitte à avoir une opinion préfabriquée et dans ce cas, sa construction de l'aspect théorique de sa recherche ne souffrirait-elle de sa partialité ? Le cas fut particulièrement posé à l'occasion de diverses interventions du sociologue Professeur au Collège de France à partir des années 1990. Mais bien plus, car se pose la question de la diffusion universitaire et médiatique des travaux, Pierre Bourdieu affirmant par exemple, d'une part, que la télévision n'était pas un vecteur communicationnel efficient et d'autre part, qu'en général ceux qui évoquaient les problèmes sociaux publiquement étaient ceux qui ne les connaissaient pas. Nous faisons ici particulièrement référence à une interview de Pierre Bourdieu dans l'émission arrêt sur images (sur la 5) de 1995 de Daniel Schneiderman et de Pascal Clark. Cette interview montre les limites de l'objectivité, pose la question de la limite du champ d'action de l'interviewer et de sa neutralité, de son objectivité, problèmes auxquels, nous faisons référence ci-après à l'occasion de la fin des interviews des sénégalais. Au cours de ce chapitre, il nous est apparu particulièrement important de nous attacher à déterminer quel pouvait être les meilleures conditions possibles quant au recueil et au traitement des données permettant une analyse de discours fiable. Ainsi, outre les axes et les contraintes méthodologiques pour y parvenir, nous nous intéressons à la constitution du corpus de recherche et aux différents moyens qui

permettent l'exploitation des données recueillies. Ces prolégomènes nous permettent de considérer que l'entretien constitue la cheville ouvrière de nos enquêtes de terrain pour notre présente recherche. C'est pourquoi nous lui consacrerons de longs développements. « La sociologie est un sport de combat ». Au-delà du film réalisé par Pierre Carles, cette formule de Pierre Bourdieu montre que le sociologue, celui qui étudiera les phénomènes sociaux selon la définition de Durkheim, et plus généralement tout chercheur en sciences humaines et sociales, doit savoir résister aux pressions de la société. La problématique que nous avons souhaité retenir — considérant avec Engel que la contradiction est le moteur de l'évolution — est celle d'une recherche de la praxis (accord de la pensée, de la parole et des actes) chez les interviewés. C'est pourquoi, nous proposerons une exploitation des réponses apportées par les interviewés aux questions que nous leur avons posées. Nous chercherons bien sûr à repérer ce qui pourrait correspondre à nos hypothèses. Nous serons particulièrement attentifs aux "incohérences" qui pourraient transparaître dans les réponses au fil des questions posées, pour ensuite nous attacher à trouver une cohérence pour ces incohérences. En d'autres termes, les raisons fondamentales pour lesquelles les interviewés ont arrêté leurs études seraient-elles provoquées par un cumul de circonstances matérielles et psychologiques ? Ou, au contraire, y aurait-il chez les interviewés (dans leurs réponses) le point commun des incohérences (les incompatibilités avec le succès des études supérieures) ?

Nous exposerons d'abord les contraintes et les questions qui accompagnent notre démarche. Nous rendrons compte ensuite du traitement du corpus, en commençant par l'analyse de contenu "manuelle" (outillage Bardin), en poursuivant par l'utilisation du logiciel NVIVO.

I. LE RECUEIL DES DONNÉES AU SERVICE DE L'ANALYSE DE CONTENU

A) Axes et contraintes méthodologiques

Il ne peut y avoir analyse de contenu sans contenu. Encore faut-il que ce contenu s'oriente autour d'une problématique qui constituera le thème général du discours et qui en orientera son contenu. Indépendamment du thème général dont il est l'articulation, il conviendra de se demander quel but poursuit le locuteur : discours argumentatifs, manipulatoires, intimistes, l'on pourra rechercher la praxis, soit l'accord entre la pensée, la parole et les actes. C'est dire à quel point la recherche de l'axe méthodologique qui doit guider l'interviewer dans sa pratique de l'analyse de contenu est aussi essentielle que contraignante. Pour ces raisons, nous mettrons en lumière successivement les problèmes posés par le recueil des données et l'importance que peut avoir la technique de l'entretien comme outil de collecte de ces données. Dans ce cadre, nous

nous intéresserons particulièrement au cas de l'entretien semi-directif.

1) Les problèmes du recueil des données

Dans notre recherche, nous avons fait le choix d'utiliser des entretiens et plus particulièrement, l'entretien semi-directif que nous détaillerons plus tardivement au cours de ce même chapitre. Ce choix nous est apparu comme le plus pertinent pour récolter les données dont nous avions besoin. Après la récupération de ces données, nous avons fait le choix d'analyser les interviews à travers l'analyse de contenu. Effectivement, il ne peut y avoir d'analyse de contenu sans le recueil de données, c'est-à-dire, sans le recueil d'informations. Ces informations doivent être fiables ce qui pose le problème du mensonge, de la manipulation. Nous pouvons alors nous demander, comment collecter les informations ? C'est à ce moment, que l'entretien apparaît comme un outil de collecte des données. Toutefois, ce n'est pas le seul mais c'est tout simplement un des moyens possibles. En effet, l'entretien n'est pas utilisé que pour collecter des données parce que dans le domaine de l'espionnage par exemple, il existe des études de documents et pas d'entretiens. Dans notre cas, il ne s'agit pas d'espionnage mais d'interview personnelle. Il est alors question de recueillir des informations qui ne peuvent pas être vérifiables. Il s'agit de déceler la motivation de la personne, de récupérer le ressenti. Cela converge avec l'orientation non directive de C.R. Rogers. Pour bien mener ces entretiens, il faut avoir de l'empathie mais également se mettre dans le système de valeurs de la personne. C'est le principe de congruence. Nous voyons bien à quel point le recueil de données est un problème crucial. C'est un problème général. Ce problème est très important et pas seulement dans les sciences de l'éducation ; il se pose à tous les acteurs de la vie professionnelle. Raison pour laquelle nous le prenons en compte. Si nous récoltons de fausses informations, nous établirons un raisonnement faux. Il nous faut donc des réponses ainsi que des informations fiables. Où les trouver ? Comme dit précédemment, l'entretien est l'un des outils nécessaires dans le cadre de notre étude. Effectivement, nous en fûmes satisfaits car il permit aux différents participants de se confier en ayant le plus de liberté possible. Il est vrai que des thèmes bien précis ont été évoqués pour les diverses relances mais les sujets pouvaient développer leur discours comme bon leur semblait. Il fut question d'obtenir des informations sur un sujet donné. Cela est aussi possible en utilisant de la documentation, des enquêtes d'investigation et également des entretiens. Cependant, pour l'analyse de contenu, c'est un des seuls outils que nous pouvions effectuer. Avant de les mener, nous avons choisi de faire passer à des sujets qui ne font pas partie des huit participants, des entretiens exploratoires. Ils nous ont servi de tests afin de pouvoir élaborer les thèmes définitifs servant aux entretiens semi-directifs réellement utilisés dans l'étude.

Dans cette partie, nous définirons ce qu'est un entretien dans le but de saisir son importance dans la recherche avant de présenter plus spécifiquement, l'entretien semi-directif. Ensuite, nous argumenterons sur la constitution du corpus de la recherche en évoquant le choix des participants, le contexte de la réalisation des entretiens, la réalisation des entretiens semi-directifs en langue française puis nous ferons une présentation des huit participants à l'étude.

2) L'importance de l'entretien comme outil de collecte de données

Pour le bon déroulement de la recherche, il a été nécessaire de constituer un corpus pour le recueil de données. Ce corpus est constitué uniquement d'entretiens. Selon F. Vialle (2015, p.30), *« l'entretien est une situation d'interlocution dans laquelle un interviewer se propose d'interroger un interviewé ou plusieurs »*[381]. Dans notre cas, les participants ont été interrogés un à la fois. P. Bongrand&P. Laborier (2005, p.78) nous assurent que *« de manière toute autre, l'entretien a pu être conçu, en France, comme une façon de faire remonter la parole des acteurs »*[382]. Les entretiens ont généralement des visées informatives et permettent d'entrevoir les représentations sociales dont nous parlions dans le précédent chapitre. G. Imbert (2010, p.24) retient que « *les entretiens de recherche sont des interviews constituant les éléments méthodologiques d'une démarche scientifique. Le terme « interview » est généralement utilisé pour désigner la méthode alors que le terme entretien désigne les différentes entrevues qui constituent cette méthode »*[383]. Effectivement, l'interview est une méthode permettant de recueillir des informations sous forme d'entretiens oraux. Dans certains cas, ces entretiens peuvent être individuels ou de groupes. Nous rappelons que dans le cadre de notre étude, les entretiens ont été faits de manière orale et individuelle. Aucun entretien de groupes n'a été effectué. Ils nous ont donné accès à des représentations et à des faits. Ceux-ci ont été analysés au regard des objectifs visés, de la pertinence des informations récoltées et de la problématique générale. *« Le chercheur, souvent nommé interviewer, doit, bien entendu, s'interroger en amont, et poursuivre son questionnement en lien avec sa problématique, son objet et son langage »*[384]. Pour notre part, il s'agit d'investiguer le champ des représentations de l'abandon des études supérieures. Selon G. Imbert (2010, p.23), *« l'entretien constitue l'outil de collecte de données le plus utilisé dans le cadre des travaux de recherche menés en sciences de la santé,*

[381] VIALLE Franck, *L'analyse de contenu. Une méthodologie de la recherche en première personne,* Bruges, Éditions du BéaBa, 2015.

[382]BONGRAND Philippe. & LABORIER Pascale. (2005). « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? » in *Revue française de science politique*, vol. 55(1), 73-111. doi:10.3917/rfsp.551.0073.

[383]IMBERT Geneviève. (2010). « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie » in *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. doi:10.3917/rsi.102.0023.

[384]*Ibid.*, p.25.

en sciences humaines et en sciences sociales ».C'est donc un outil pertinent servant à la récolte des données. Puisqu'il est davantage utilisé en sciences humaines, nous avons fait le choix de la technique de l'entretien et plus précisément, de l'entretien semi-directif. En effet, il existe plusieurs types d'entretien. Ces types correspondent aux buts visés pour la recherche. Nous regroupons exactement trois types dont l'entretien directif ou dirigé, l'entretien semi-directif ou semi-dirigé et l'entretien non directif ou libre. Dans le but de donner davantage d'explication, l'entretien directif promeut un discours non continu suivant un ordre de questions posées. Celles-ci sont préparées à l'avance, ce qui permet de recueillir très rapidement les informations. Cependant, l'entretien semi-directif fait appel à un discours par thèmes. Il n'y a pas forcément un ordre à respecter. Ceux-ci sont évoqués selon le fil conducteur de l'interview. Comme dit précédemment, les informations sont orientées vers le but poursuivi. Toutefois, l'information est quand même recueillie au cours d'un temps raisonnable. Concernant l'entretien non directif, il s'agit d'une discussion continue sans l'établissement de questions préparées en amont. Les informations n'y sont pas toujours pertinentes mais de très bonne qualité. Dans ce type d'entretien, il n'est pas possible de prévoir la durée. Après avoir évoqué ce qu'est un entretien ainsi que les trois types d'entretien existants, nous allons expliciter le choix de l'entretien semi-directif.

3) L'entretien semi-directif

Dans le processus de la recherche qualitative, l'entretien est adapté au domaine des sciences de l'éducation. *« L'entretien semi-directif est donc une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes »*[385]. Même si ce n'est pas toujours évident à mettre en pratique, c'est un temps où nous devons faire valoir le partage, l'écoute, l'empathie. Il faut chercher à créer du lien, à maintenir une relation de confiance avec le participant. Plus le participant aura confiance en l'interviewer, plus il sera apte à discuter de son vécu. Au cours de l'interaction, il y aura une plus grande richesse du matériel collecté. Il est donc préférable de tenter de garder la distance dans le cadre de la recherche. Selon L. Bardin (1977, p.93), les *« entretiens semi-directifs (encore nommés à canevas, à guide, à grille, focalisés, semi-structurés), plus courts et plus aisés : quel que soit le cas, ils seront enregistrés et transcrits intégralement (y compris hésitation, rires, silences ainsi que relances de l'intervieweur) »*[386]. Les hésitations, les rires, les silences, les bruits font partie du creux du discours dont nous parlerons ultérieurement au cours de ce chapitre. Comme le précise L. Bardin (1977, pp.93-94),

[385]*Ibid.,* p.25.
[386]BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu,* Paris, Éditions Presses Universitaires De France, 1e édition, 1977.

« on a donc affaire à une parole relativement spontanée, à un discours parlé, qu'une personne l'interviewé orchestre plus ou moins à sa guise. Mise en scène libre de ce que cette personne a vécu, ressenti, pensé à propos de quelque chose. La subjectivité est toute présente. Un sujet parle ». En tout état de cause, *« il dit « je », avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient »*[387]. Bien entendu, chaque sujet se sert de son propre moyen d'expression pour évoquer sa situation, son vécu ainsi que tous les évènements qui s'y rapportent. L. Bardin (1977, p.94) annonce que *« tout praticien d'entretiens connaît la richesse de cette parole, sa singularité individuelle, mais aussi l'apparence parfois tortueuse, contradictoire, « à trous », avec digressions incompréhensibles, dénégations troubles, retours en arrière, raccourcis, échappés fuyantes ou clartés trompeuses »*. Tous ces éléments se retrouvent dans les discours. C'est ainsi que ce type d'entretien se présente plutôt comme étant une parole spontanée plutôt qu'une parole préparée. Dans l'entretien semi-directif, aucune question n'est préparée à l'avance hormis celle de départ. Dans ce type d'entretien, il s'agit surtout d'évoquer des thèmes qu'il est nécessaire d'aborder. Ces thèmes sont préalablement définis et ils ne sont pas très nombreux. Cela revient à dire que l'entretien ne peut pas être perçu comme une sorte d'interrogatoire où il y aurait toute une série de questions. Le but est de laisser la personne s'exprimer le plus librement possible et de lui accorder la possibilité d'évoquer ses arguments. Cependant, quelques questions peuvent être posées. Raison pour laquelle, il est nécessaire d'établir un guide d'entretien pouvant être influencé par les entretiens exploratoires qui ont permis de valider des thèmes. Dans ce guide, les questions sont d'une part, bien évidemment ouvertes et d'autre part, les thèmes évoqués sont toujours proposés par le chercheur. La seule question qui est posée au départ fut la question générale : « Peux-tu me raconter ton parcours d'études supérieures » ? Il a fallu veiller à ce que les thèmes choisis soient les mêmes pour tous les entretiens afin de pouvoir respecter une certaine homogénéité dont nous parlerons prochainement. Ce que nous devons retenir, c'est que nous avons fait le choix des entretiens semi-directifs pour faciliter la parole de l'interviewé. Ces entretiens reposaient principalement sur le vécu du parcours d'études des participants. Nous allons découvrir comment s'est effectué la constitution du corpus de recherche.

B) La constitution du corpus de la recherche

Pour constituer le corpus de la recherche, nous voulions étudier une population anciennement étudiante provenant de l'île de la Guadeloupe et du Sénégal. Nous avons

[387] *Ibid.*, p.94.

sélectionné huit personnes dont les portraits seront dressés ci-après. Même si, certains participants ont eu à faire une migration pour études, il convient de préciser que ces individus sont tous des natifs de leur pays de naissance. Après avoir évoqué ce choix, nous discuterons du contexte et de la réalisation des entretiens en expliquant aussi le choix de la langue française.

1) Le choix des participants

Il y a diverses étapes à respecter pour le bon déroulement d'un entretien. La réalisation des entretiens requiert des étapes dont la procédure de recrutement des participants. Cette étape fait appel au terrain. Ensuite, il y a le test puis la validation du guide d'entretien lors des entretiens exploratoires. Enfin, le contexte de la réalisation des entretiens, le déroulement de ceux-ci ainsi que le traitement des données. Considérant que nous avons fait le choix d'interroger les représentations sociales de sujets ayant abandonné leurs études supérieures en France métropolitaine, en Guadeloupe et au Sénégal. Par abandon, nous entendons, l'arrêt du cursus avant l'obtention du diplôme. Il nous a paru logique de faire passer les entretiens à des individus faisant partie de trois catégories différentes puisque les participants font partie de deux populations différentes. Ce sont ces deux populations qui ont été scindées en quatre catégories. Les catégories englobent les natifs de la Guadeloupe domiciliés en Guadeloupe ; les natifs de la Guadeloupe résidant en France métropolitaine ; les natifs du Sénégal habitant au Sénégal. Nous n'avons rencontré aucun natif du Sénégal ayant fait une migration pour études vers la France métropolitaine et qui a abandonné ses études supérieures. Les participants à l'étude ont tous interrompu leur formation à un moment donné. Au total, nous retrouvons huit personnes interrogées pour les besoins de l'étude. Cet échantillon a été réalisé sur une population d'anciens étudiants de l'enseignement supérieur issus bien évidemment des deux espaces déjà évoqués. Nous avons tenu à prendre en compte les variables âge, sexe, la catégorie socioprofessionnelle des parents, le pays de naissance, le choix du territoire d'études supérieures également donc elles apparaîtront dans l'étude. Concernant, la population étudiée, il est nécessaire de préciser que plusieurs caractéristiques nous ont incité à choisir une population d'anciens étudiants guadeloupéens et sénégalais dans le cadre de cette recherche. La première tient à l'histoire commune qui relie les deux territoires. Précédemment, nous avons mentionné cette histoire. En effet, il s'agit d'anciennes colonies françaises. La seconde tient au fait que le phénomène d'abandon est légion autant en Guadeloupe qu'au Sénégal. Il ne nous semblait pas que ce phénomène d'arrêt des études soit fréquent chez les français de souche vivant en Métropole. Ces populations entretiennent donc une grande proximité avec ce phénomène d'arrêt des études. Aussi, nous n'avons pas fait le choix de sélectionner principalement une jeune population car nous avons estimé que l'arrêt des études peut intervenir

à n'importe quel stade des études et à n'importe quel âge étant donné que nous sommes dans une ère où l'éducation et la formation se font tout au long de la vie. Il faut savoir que les données ont été récoltées en une seule fois dans le but de respecter le plus possible une certaine homogénéité. Nous passons dès à présent au contexte de réalisation des entretiens.

2) Le contexte et le déroulement des entretiens

Les entrevues se sont déroulées en France métropolitaine, en Guadeloupe et au Sénégal soit trois territoires différents. Les participants ont tous eu le choix du lieu de l'entretien. Nous avons trois catégories de participants étalés sur ces trois territoires. Deux voyages dont un en Guadeloupe et un au Sénégal ont été nécessaires pour la collecte des données. Les deux entretiens menés en France métropolitaine concernant les deux jeunes femmes d'origine guadeloupéenne ayant abandonnées leurs cursus en France métropolitaine ont été enregistrés dans la région parisienne et plus précisément dans les départements du Val de-marne (94). Concernant, les deux femmes évoquées précédemment, elles ont toutes deux effectuées une migration. L'une pour les études et l'autre pour suivre sa famille qui déménageait quand elle a eu l'âge de 8 ans. Une des jeunes femmes a souhaité mener l'entretien chez une amie alors que l'autre a préféré se rendre à mon domicile. Nous voyons bien qu'aucune des deux n'a voulu faire l'interview à son propre domicile. Les deux entretiens menés en Guadeloupe concernant les deux natifs de l'île ont été faits au domicile de leurs parents respectifs. Étant donné qu'ils sont issus de fratries dont les parents sont séparés, les discussions ont été menées à la fois chez la mère pour l'un et chez le père pour l'autre. Concernant le Sénégal, les quatre interviews retenues ont été enregistrées dans la ville de Dakar, deux dans la maison de location où nous nous trouvions et les deux autres, au domicile des participants.

3) La réalisation des entretiens semi-directifs en langue française

Comme dit précédemment, l'île de la Guadeloupe et le Sénégal sont d'anciennes colonies françaises. Alors que la Guadeloupe demeure à ce jour, un département et une région d'Outre-mer, le Sénégal est devenu un pays indépendant. Cependant, malgré leur changement de statut, les deux espaces ont hérité de la langue coloniale (le français). Nous noterons que l'indépendance du Sénégal n'a pas eu besoin d'une guerre de décolonisation et n'a pas soulevé de problèmes particuliers. Le Président du Sénégal Léopold Sédar Senghor (membre de l'Académie Française) était lui-même très lié à la France, enseignant et poète de la négritude aux côtés d'Aimé Césaire, et proche de Georges Pompidou qui lui-même est auteur d'une célèbre « anthologie » de la poésie française. Au reste, Léopold Sédar Senghor a choisi la

France comme lieu de retraite en Normandie et il existe en France un nombre conséquent de lieux rappelant la mémoire de l'ancien Président sénégalais dont des établissements scolaires. Par ailleurs, en ce qui concerne la langue, il existe le créole en Guadeloupe et de nombreux dialectes en fonction des nombreuses ethnies au Sénégal, le français prédomine et reste la langue de scolarisation dans les deux territoires. Nous pouvons rappeler que le français fut jusqu'avant la seconde guerre mondiale, la langue diplomatique internationale en même temps que la France et l'Angleterre étaient les deux principaux empires coloniaux au monde. Depuis la seconde guerre mondiale, l'anglais est devenu la langue internationale en raison de l'hyperpuissance des Etats-Unis si bien que de nombreux pays extrêmement opposés aux USA (comme l'Iran) acceptent pourtant la langue de leur ennemi dans les conférences internationales sans que cela ne pose de difficultés particulières. Nous pouvons donc penser par analogie que conduire des entretiens en langue française, langue de l'ancien empire colonial n'a pas posé de difficultés particulières pour le recueil des données. En raison de cela, les entretiens ont tous été passés en langue française. Parfois, les participants parlaient en donnant des expressions en langue Créole ou Wolof. Ces expressions ont été traduites pour en assurer le sens.

4) La présentation des huit participants à l'étude

Parmi l'ensemble des participants, il y eut quatre femmes et quatre hommes. Cette égalité a été volontaire. Elle résulte de notre choix d'équilibrer les interviews en donnant la parole à des hommes et à des femmes et ceci totalement indépendamment des dispositions légales sur la parité. Il s'agit, en l'espèce, d'un choix universitaire de ciblage de populations. Les participants sont donc au nombre de huit. Nous précisions que la variable sexe ne compte pas dans notre recherche ainsi que l'âge et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Cependant, il convient de constater que tous les sujets sont issus de familles modestes. Les prénoms des participants ont été modifiés afin de maintenir l'anonymat au cours de l'étude. Cet anonymat avait été précisé à chaque participant avant le démarrage des divers enregistrements. C'est vraiment ce qui avait été convenu avec les sujets. Pour les participants guadeloupéens domiciliés en Guadeloupe, nous avons R et S. Concernant les guadeloupéens domiciliés en France métropolitaine, nous avons Z et Y soit quatre personnes au total. Considérant que la Guadeloupe est un département et une région d'outre-mer français, nous avons voulu affiner notre échantillon en recueillant la parole de guadeloupéens ayant vécu jusqu'au baccaulauréat en Guadeloupe et venant en métropole pour faire des études et la confronter à la situation, en l'occurrence d'une étudiante guadeloupéenne qui est arrivée en France alors qu'elle était enfant pour se demander si la teneur des interviews diffère. Pour les sénégalais domiciliés au Sénégal, il y a M, D, A et W soit quatre sujets. Passons à présent à la présentation des huit participants

de l'étude.

4.1. R

R est une jeune femme guadeloupéenne âgée de 26 ans au moment de l'entretien. Elle vit chez sa mère en Guadeloupe dans la commune des Abymes avec son petit frère. Elle est l'aînée de la fratrie. Elle n'évoque pas son père au cours de l'entretien. Elle relate une situation de maladie dont elle souffre depuis de nombreuses années. Elle se définit comme étant une jeune femme maladive mais en convalescence suite à une opération qui s'est bien passée. Le jour de l'entretien, elle est souriante mais très stressée. Elle regarde souvent l'horizon à partir du balcon où nous étions situées lors de l'évocation des souvenirs. Elle précise que sa mère est au chômage depuis plusieurs années et que celle-ci tente de subvenir seule au besoin de la famille en participant à des missions intérimaires. La mère est présente le jour de l'entretien et semble très fière qu'une jeune femme vienne s'intéresser à la situation de sa fille. C'est elle qui a donné l'autorisation de venir à son domicile pour faire passer l'entretien. Pour plus de respect et d'intimité, elle ne se joint pas à sa fille pour écouter ce qui va être dit mais à la fin de celui-ci, elle n'hésite pas à donner son avis et espère que sa fille reprendra les études. R a arrêté ses études au cours de la licence troisième année après avoir passé les examens qu'elle n'avait pas obtenu.

4.2. S

S est également âgé de 26 ans lors de l'entretien. C'est un jeune homme guadeloupéen qui habite dans la ville des Abymes. Il fait le choix du lieu de l'entretien. Celui-ci se déroulera sur la véranda de la maison paternelle. Effectivement, il vit chez son père car il évoque des difficultés relationnelles avec sa mère qui l'auraient poussé à déménager de chez cette dernière. Il évoque de meilleurs rapports avec le papa qui lui laisse plus de liberté. Il est le cadet d'une fratrie de deux enfants. Ses parents sont divorcés depuis plusieurs années. Les parents qui sont encore en activité exercent respectivement le métier de directrice de l'aide sociale à l'enfance pour la mère et le métier de pompier pour le père. Le jeune débute l'interview en posant sa tête sur la table. Tout au long de l'heure de l'entretien, il a maintenu cette position sans en changer. Il parlait d'une manière très calme et à voix basse. S a interrompu ses études au cours de sa première année de licence de droit. Il ne s'est pas rendu à l'examen.

4.3. Z

Z est une jeune femme de 30 ans domiciliée en Métropole. Elle est issue d'une fratrie de trois enfants dont elle est l'aînée. Elle a un petit frère et une petite sœur avec laquelle elle ne s'entend pas. Ses parents sont mariés mais elle précise ne pas avoir de grandes affinités avec

eux. Elle a avoué avoir été très proche d'une de ses grands-mères qui était d'un grand soutien pour elle sans pour autant évoquer le côté de la filiation (maternelle ou paternelle). Elle a aussi fait le choix du lieu de l'entretien. Celui-ci se passe chez une personne qu'elle juge être une très bonne amie à elle. Elle prétexte habiter loin, raison pour laquelle, elle s'est rendue chez cette personne. L'amie en question a disposé une chambre en notre faveur afin que nous ne soyons pas dérangées par son enfant. Z décide de s'installer sur un lit superposé pour discuter. Elle parle d'une voix claire avec suffisamment d'assurance. A certains moments, elle est emplie d'émotions quand les souvenirs viennent à sa mémoire. Elle se place face à son interlocuteur. Elle a cessé ses études au cours de sa troisième année de licence. Elle n'a pas été aux examens.

4.4. Y

Y est une jeune femme de 24 ans originaire de la Guadeloupe. Depuis l'âge de 8 ans, elle est arrivée en France métropolitaine avec sa mère et son petit frère. Elle est l'aînée de sa famille. Ses parents se sont séparés très tôt durant sa petite enfance. Elle a plusieurs petits frères et sœurs autant du côté maternel que paternel. Elle a souffert de maltraitance physique et émotionnelle au cours de sa petite enfance et à ce jour, elle est toujours en carence affective et cela lui pose des problèmes pour se projeter dans le futur en tant que mère ainsi que pour l'attachement à ses pairs. Sa mère a donc effectué une migration dans le but de refaire sa vie et d'aspirer à un avenir meilleur étant donné qu'elle ne travaillait pas en Guadeloupe. A ce jour, sa mère est agent d'accueil dans une mairie alors que le père est le gérant d'une entreprise qui est au bord de la faillite. Elle mentionne son père à de nombreuses reprises. A son départ de la Guadeloupe, son père a évoqué les études pour amoindrir la peine liée à ce même départ. Y est installée sur le canapé au moment de l'entrevue. A plusieurs reprises, sa voix est chargée d'émotions et les pleurs parviennent à couler. Elle n'hésite pas à évoquer des moments très intimes de sa petite enfance et de sa vie en général. Elle se sent très à l'aise pour en discuter même si nous ressentons à certains moments une douleur bien prononcée dans son langage. Elle a arrêté sa deuxième année de BTS après avoir échoué aux examens.

4.5. D

D est un jeune sénégalais de 26 ans habitant au Sénégal. Il est issu d'une fratrie de de trois enfants dont il est l'aîné. Il a une petite sœur et l'autre enfant est déjà décédé. Il était de sexe masculin. Il évoque une famille stable où le père travaille contrairement à la mère. Il s'est décrit comme étant un homme célibataire sans enfant vivant encore avec ses parents et sa sœur. Il se considère être d'une famille plutôt modeste mais pas pauvre. D a préféré venir à la maison de location que nous louons pour effectuer l'interview. Il a beaucoup d'hésitations dans son discours mais pas d'émotions particulières. Il a longtemps considéré son ancienne université

comme le temple du savoir mais aujourd'hui, il se retrouve être déçu du système politique qui selon lui, favorise davantage la réussite des enfants des classes dirigeantes et de l'élite. Il continue malgré tout à avoir de l'espoir pour la réussite de tous les jeunes de son pays. Il a émis le souhait de partir étudier à l'étranger mais avoue ne pas avoir les possibilités financières pour réaliser ce projet. Il a arrêté ses études au cours de la première année de master sans avoir participé à l'examen.

4.6. M

M est un sénégalais de 40 ans, marié et père de famille. C'est le plus âgé des huit participants. Il est issu d'une grande famille. Par contre, il n'a pas osé mentionner le nombre exact d'enfants. Il est l'aîné de sa famille qui comptait beaucoup sur lui financièrement. Autrefois, il souhaitait devenir avocat. Il a donc débuté des études dans ce sens. Après le décès de son père qui subvenait seul au besoin de sa famille, il a dû arrêter ses études pour tenter d'aider sa mère à nourrir les autres enfants de la maison. Il a préféré commencer à travailler et il s'est rapidement marié. Durant l'interview, il ne cesse d'évoquer des regrets. Les expressions de son visage ne dessinent pas d'émotions particulières. Il regrette de ne pas avoir fini ses études. Il vit au Sénégal depuis l'enfance mais il dit avoir voulu fuir le Sénégal de façon illégale en passant par les frontières et par le désert. En ayant eu peur de la mort, il a fait demi-tour et n'a jamais réitéré l'expérience. Il espère tout de même reprendre des études un jour. Il a cessé les études supérieures après la validation de sa première année de licence de droit soit au cours de la deuxième année sans avoir tenté de passer les examens.

4.7. W

W est une jeune femme sénégalaise de 23 ans vivant au Sénégal. W est la plus jeune participante de l'étude. Je l'ai rencontrée au Sénégal. Les deux parents de W ne travaillent plus en raison de la crise économique au Sénégal. Avant, ils travaillaient. Elle n'est pas issue d'une grande famille et n'est pas l'aînée de sa famille. Elle dit avoir de bonnes relations avec ses parents et sa famille en général. Au cours de l'entretien, elle est très joviale et n'hésite pas à donner des détails sur son parcours d'études. Étant donné qu'elle est en couple avec un sénégalais parti pour des études en France, elle espère partir un jour pour le rejoindre et reprendre ses études supérieures. Elle évoque souvent, au cours de l'entretien, une bonne entente avec son père et sa mère qui ont tout tenté pour l'aider financièrement à poursuivre son projet d'études. Elle a arrêté ses études au cours de la licence deuxième année en n'étant pas allée aux examens.

4.8. A

A est un jeune Sénégalais âgé de 25 ans. Il est issu d'une grande famille paysanne et modeste mais n'a pas évoqué son rang dans la famille. Il est resté assez évasif sur ce qui s'est passé. Il a fallu beaucoup le relancer. Toutefois, il regrette beaucoup de ne pas être allé plus loin au cours de ses études. Il a arrêté ses études au cours de la deuxième année de master.

Suite à la présentation des participants, nous passerons à la partie sur les épistémologies constructivistes qui nous servira d'introduction avant le traitement des données.

5) Les épistémologies constructivistes ou positivistes

Nous ne sommes pas sans savoir qu'il n'existe pas de méthodes scientifiques toutes faites et qui sont toutes garanties. D'après J.L. Le Moigne (1995, p.106), « *toutes les plages sont faites du même sable et on ne les distingue que par les nuances colorées de leur camaïeu : mille variétés de tons qui suscitent ces moirés qui changent lorsque se déplace tangentiellement le regard de l'observateur* ». Le but des épistémologies constructivistes est de se poser des questions « *sur les consciences qu'avaient ou que devraient avoir scientifiques et citoyens, des fondements et des méthodes légitimant les « connaissances valables » que les uns et les autres produisent, interprètent et transforment en permanence* ». Il sous-entend que la connaissance humaine est un processus bien avant d'être un résultat. Cette connaissance se forme dans l'action et aussi dans l'interaction. Suivant J.L. Le Moigne (1995, p.99), « *l'argument initial est de considérer l'organisation des connaissances en les articulant selon qu'elles privilégient le sillage (le résultat) ou le mouvement (le processus) par lesquels y accède le sujet connaissant* ». Il est important de ne pas confondre l'épistémologie et la gnoséologie. « *Le concept de gnoséologie définit l'étude, la genèse, la nature et la forme des connaissances. On le tient trop souvent encore pour un synonyme de l'épistémologie (dont elle est une des composantes) ou de l'ontologie (qui est une de nos hypothèses constitutives)* ». De nos jours, le statut de la connaissance qui peut être enseignée peut paraître à la fois aisé mais tout aussi difficile puisque la connaissance que la science engendre est tout simplement la connaissance de la réalité. Cette réalité est censée être indépendante des personnes qui l'observent et qui en font la description. Toutefois, il convient de garder en mémoire le fait que les descriptions effectuées ne sont toujours pas indépendantes en raison de « *l'Univers, la Nature, la Vie, tout ce que nous pouvons connaître-ou tenter de connaître-est potentiellement connaissable ou descriptible sous forme de discours (logos), et ces connaissances nous disent peu à peu l'essence, la substance et la permanence des choses, par-delà la diversité éventuelle de leurs apparences et de leur comportement* ». Nous pouvons en déduire que « *la connaissance est connaissance vérifiable de cette réalité locale ou localisée, et le statut du modélisateur n'est*

que celui d'un « représentant diplomatique ». La connaissance permet la présentation d'une partie de la réalité qu'elle pense décrire — même si ce n'est qu'imparfaitement — aux yeux de ceux qui sont ses interlocuteurs humains. Dans ce cadre, nous pouvons percevoir que le but de l'épistémologie est d'assurer la conception d'hypothèses méthodologiques pouvant fonctionner ou pouvant être pertinentes. Selon J.C. Sallaberry (1998b, p.1), « *il peut paraître banal aujourd'hui de qualifier de complexe une situation de formation ou d'éducation, ne serait-ce que parce qu'on trouve sans doute peu d'auteurs ou de locuteurs à prétendre le contraire* ». Effectivement, il est question d'une complexité qu'il est nécessaire de penser dans les Sciences de l'éducation. Raison pour laquelle, il est important de s'attacher à une épistémologie allant de pair avec nos choix de recherche. Notons, deux conceptions de la complexité. « *Une première conception de la complexité se caractérise aussi par le constat ou l'hypothèse d'une imprévisibilité partielle du comportement d'un système* ». La deuxième conception de la complexité « *est manifestement mieux adaptée aux domaines du vivant et du sociétal. En outre, elle enrichit la pensée à leur propos, puisqu'elle amène à modéliser des situations pour lesquelles l'état global du système qui émerge, dépend des états « locaux », qui dépendent en retour de l'état global* ». C'est le cas des systèmes humains où la culture peut intervenir et c'est également le cas des situations d'éducation. S'il est possible que le système soit repéré en tant que forme, c'est tout simplement parce qu'il est capable de se re-organiser, de se restructurer. Ainsi, prendre appui sur cette deuxième conception nous conduit à ne qualifier un système de complexe que si la dépendance réciproque du global et du local est repérable. Il convient d'admettre que faire référence à la complexité amène indubitablement des conséquences quant à la méthode mais aussi quant à la position épistémologique. La méthode nous oblige à choisir des outils théoriques diversifiés pour assurer la description de la situation complexe. Ces outils doivent faire la preuve de leur pertinence sur le terrain et être en référence à l'objet d'étude. J.C. Sallaberry (1998b, p.2) précise que « *chaque sujet construit des représentations du monde, des choses. Ces représentations lui sont propres, et pourtant il ne peut les élaborer qu'en s'appuyant sur la culture* ». La co-émergence éléments-forme est d'une grande aide pour la pensée de l'articulation individuel-collectif. D'ailleurs, J.L. Le Moigne décrit deux points de vue en les plaçant dans une espèce de symétrie. J.C. Sallaberry (1998b, p.4) nous offre une présentation de ceux-ci sous forme de tableau (la colonne de gauche correspond à la position positiviste, celle de droite à l'épistémologie constructiviste) :

Épistémologie positiviste	*Épistémologie constructiviste*
Gnoséologie	*Gnoséologie*
Hypothèse ontologique Hypothèse déterministe	Hypothèse phénoménologique Hypothèse téléologique
Méthodologie	*Méthodologie*
Principe de modélisation analytique Principe de raison suffisante	Principe de modélisation systémique Principe d'action intelligente

Suivant J.C. Sallaberry (1998b, p.4) ; *« l'épistémologie constructiviste met en regard du principe de modélisation analytique le principe de modélisation systémique et généralise le principe de raison suffisante par celui d'action intelligente. L'aspect méthodologique doit être nécessairement complété par un aspect judicieusement qualifié de gnoséologique. A l'hypothèse ontologique répond alors l'hypothèse phénoménologique ou interactionniste, à l'hypothèse déterministe répond l'hypothèse téléologique. Ainsi, l'hypothèse téléologique "rétablit la présence" des causes finales — convoquées de fait par toute considération sur la fonction ou la fonctionnalité — alors que l'hypothèse déterministe ne retenait que les causes antécédentes* ». D'une part, lorsque l'interaction sujet-objet ne peut pas ne pas avoir beaucoup d'influence sur le savoir qui est produit et d'autre part, dès lors que le phénomène est jugé complexe, la position constructiviste est pertinente.

II. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

A) L'enregistrement et la transcription des entretiens

Avant de pouvoir analyser les données, il fut utile de les enregistrer à l'aide d'un dictaphone puis, ils ont tous été retranscrits par ordinateur sans qu'aucun élément ne soit retranché. La question de l'introduction au cours d'une interview d'un élément technique permettant la retranscription de cette interview soit le dictaphone soit la télévision a fait l'objet de très nombreux débats et recherches. Cet élément technique modifie-t-il la forme et le fond du discours ? Il apparaît qu'au départ de l'interview, le fond et la forme peuvent s'en trouver modifier soit par gêne soit par la volonté de « bien parler » mais rapidement, au cours de l'entretien, cet élément technique, intrusif est généralement et rapidement oublié. Notons qu'avec les moyens de communication actuel (Iphone, Smartphone et autres), toute personne s'inscrivant dans un échange sait par avance qu'il peut être enregistré à son insu. Nous souhaiterions toutefois évoquer un travail universitaire très intéressant publié dans les cahiers

du CELSA, « *humanisme et entreprise* » qui s'est interrogé sur l'influence du fond et de la forme de l'instrument que l'on utilise pour écrire (stylos billes, plumes, crayons ou clavier d'ordinateur).

1) L'enregistrement des entretiens

Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide de deux dictaphones. En cas de défaillance, les données étaient davantage sécurisées. Les participants étaient toujours prévenus de cet enregistrement. La durée de l'entretien fut annoncée à chaque fois au sujet. Il a été préconisé d'évoquer son parcours d'études en respectant une durée approximative de 45 minutes. Quant à la transcription des entretiens, ils ont été faits quelques temps après l'enregistrement. Ce fut un travail minutieux et très long. Rien n'a été changé dans les propos des personnes. Nous tenons à préciser que les enregistrements des entretiens posent un très important problème juridique par principe avec ou sans le consentement de l'interviewé, il est illicite d'enregistrer une personne même si celle-ci a donné son accord préalable. La « victime » d'un tel procédé pourra arguer par la suite que l'on a abusé de sa faiblesse et les dispositions de l'article 226-1 du Code pénal doit naturellement inciter à la plus grande prudence. Par ailleurs, la loi sur l'informatique et les libertés n'autorisent normalement pas la conservation des données de plus de vingt-quatre heures. Hormis le cas des affaires judiciaires, seuls les journalistes, obligatoirement salariés d'une entreprise de presse sont autorisés par la loi à déroger au Droit commun et peuvent enregistrer à l'insu de toute personne les conversations. Ils ont à ce sujet, des droits extraordinaires dont ne bénéficient même pas les juges d'instruction qui doivent avoir pour placer une personne sous écoute téléphonique l'accord de la commission d'interception de sécurité dans le cadre des dispositions très contraignants du Code de procédure pénale.

2) La transcription des entretiens

Pour garder une trace des entretiens, nous avons retranscrit tout ce qui a été dit. Ce fut un travail long, minutieux et harassant qui permet de mettre en évidence toutes les hésitations et le creux du discours qui échappent à l'oreille quand on entend la personne parler. Cette étape permettait aussi de faciliter l'analyse de ceux-ci. La transcription d'un entretien est bien plus évidente lorsque celui-ci a été enregistré. Dans notre cas, les entretiens ont été enregistrés sous la forme d'un enregistrement audio. Grâce à lui, nous avons pu retranscrire le discours complet du sujet ainsi que tous les sujets, tous les silences, toutes les intonations, tous les rires, tous les

moments d'émotions comme la tristesse traduite sous forme de pleurs, de sanglots. Nous avons même annoté les onomatopées. Le registre de langage utilisé est resté tel quel. Le plus souvent, il s'agissait du registre de langue familier. Parfois, il fut nécessaire de reprendre à plusieurs reprises l'écoute de l'entretien pour comprendre la parole de l'interviewé. En ce sens, le maximum d'informations est récupéré lors de la transcription. Pour les bruits parasites, nous nous sommes servis de parenthèses pour les annoter. Nous avons écouté au moins deux fois les entretiens avant de débuter le travail. Cet effort nous est apparu utile pour mieux décortiquer le travail. Quelquefois, nous n'entendions pas toujours bien les phrases prononcées. Nous avons retranscrit directement sur écran d'ordinateur. Le volume des pages a varié en fonction du nombre de minutes d'entretien. Les questions et les relances de l'interviewer sont aussi notées. Il y a donc une distinction qui a été faite pour différencier les temps de parole de l'interviewer et l'interviewé. Nous avons choisi le style de police « gras » pour les propos (questions et relances) de l'interviewer. Le creux du discours fait référence aux silences, hésitations et rires, sourires, pleurs, sanglots. Aussi, nous avons opté pour des codes signifiants clairement ces moments de creux dans le discours. F. Vialle (2015, p.121) précise que *« la transcription consiste en la reproduction littérale, en générale sous forme écrite, des données recueillies. Pour l'enregistrement d'un entretien semi-directif, par exemple, il s'agit de passer de l'oral à l'écrit. C'est comme un acte de recopiage »*. Cependant, même si, il est question de recopier mot pour mot les propos du participant, il faut savoir que la retranscription demeure un exercice difficile et très long. Ce travail peut comporter beaucoup d'erreurs en raison des onomatopées, des silences qu'il est aussi nécessaire de retranscrire. Comme le dit F. Vialle (2015, p.121), cela montre *« l'impossibilité de faire abstraction de la subjectivité du transcripteur »*. De plus, il convient de préciser que nous avons fait le choix d'une transcription totale. En accord avec F. Vialle (2015, p.123), *« nous considérons que réaliser une sélection et ne choisir de traiter dans le corpus que les fragments qui intéressent l'opérateur relèvent d'une posture déterministe ou l'inattendu est absent »*. Nous avons choisi de traiter toutes les parties même celles qui peuvent nous sembler inintéressantes ou hors sujet par rapport à notre problématique. Cette exigence est demandée car dans un recueil, le sens n'est pas encore mis mais il est à construire grâce à la confrontation du chercheur avec le terrain en question. Finalement, nous nous rendons bien compte que toutes les informations qui ont été récoltées sont importantes pour le bon déroulement de la recherche Après avoir discuté de l'importance de l'enregistrement en guise de trace qui reste et de la retranscription des entretiens, nous allons mentionner l'analyse des données.

B) L'analyse des données

Dans le but de traiter nos données, nous avions au préalable opté pour une méthodologie se basant sur une analyse de contenu que nous allons évoquer par la suite. Nous justifierons ce choix ci-après. Dans tous les cas, les principes de l'analyse de contenu nous a bien aidé à poursuivre notre cheminement pour le traitement des données. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur l'analyse de contenu.

1) Les étapes préalables à l'analyse de contenu

Comme dit précédemment, pour traiter les données, nous avons opté dans un premier temps pour une analyse de contenu. L'homogénéité du corpus devait faciliter cette analyse de contenu. Pour le respect de celle-ci, identifier un dénominateur commun fut pertinent. Nous avons été conscients du fait qu'il aurait été souhaitable de faire passer les entretiens dans la même période mais cela ne fut pas possible pour éviter le changement éventuel de la problématique. L'énoncé de la problématique de recherche n'est pas clairement posé aux sujets afin de ne pas soulever une incompréhension. F. Vialle (2015, p.50) confirme le fait que *« la question principale du chercheur doit, en quelque sorte, rester secrète »*.La problématique est la résultante d'une élaboration plus ou moins longue, qu'il n'est pas aisé de communiquer. Lorsque celle-ci est posée d'emblée, elle encourage le blocage de la discussion sans compter qu'elle peut aussi bloquer le chercheur lors de l'analyse. L'échange s'annonce alors plus compliqué que prévu et l'entretien ne peut plus exercer son rôle. De plus, *« le blocage de l'échange annonce le blocage de l'analyse »*[388]. Pour éviter tous ces problèmes, nous avons jugé bon de faire passer, dans un premier temps, des entretiens exploratoires afin de tester la fiabilité des thèmes de l'entretien. Ils furent au nombre de six. Ils ont duré moins de vingt minutes. Finalement, nous avons maintenu cinq thèmes pour le corpus définitif. Ces thèmes sont les déterminants de l'abandon. Autrement dit, quelles sont les raisons pour lesquelles ces anciens étudiants ont abandonné leurs études. Les thèmes choisis sont toutefois proches de la problématique pour tenter de recueillir le maximum d'informations. Les réponses de l'interviewé se dirigent donc vers la question principale de recherche. Il s'agit de travailler à la périphérie de la recherche. C'est ainsi que l'entretien exploratoire nous a permis de remettre en question nos premiers choix. Nous les avons jugés peu pertinents pour la récolte des données. A travers les premiers thèmes, la parole n'a pas été facilitée. Passons à l'analyse de contenu.

[388] *Op.cit.,* Vialle, p.59.

2) La présentation de l'analyse de contenu

Avant d'entrer en profondeur dans la présentation de l'analyse de contenu, il nous apparaît intéressant de discuter de l'analyse du discours quand nous sommes confrontés à l'analyse de contenu. Les définitions peuvent être variables car selon L. Bardin (1977, p.287), « *les racines de l'analyse du discours sont diverses, hétérogènes, et plusieurs champs de recherches et de pratiques se sont développés indépendamment et continuent à coexister sans liens entre eux* ». Le discours est tout simplement une forme d'interaction qui peut être formelle ou informelle et tout langage dans son contexte social et cognitif est inspiré de la psychologie, de l'anthropologie, de la pragmatique et de l'ethnométhodologie. L'ethnométhodologie observe comment le langage est utilisé sans des situations de la vie quotidienne. Dans notre pays, l'analyse du discours provient à la fois du structuralisme et de la linguistique. Elle a subi une remise en question du translinguistique surtout par les théories de l'énonciation et se retrouve bloquée entre la description linguistique à un niveau supérieur de la phrase et la difficulté à répondre aux demandes interprétatives des sciences humaines. L'analyse de discours est une méthode ancienne datant des années 1960. Suivant J. Guilhaumou (2007, p.178), *« la capacité réelle de l'analyse de discours à mettre en évidence, par des analyses comparatives de corpus, des stratégies discursives, des situations d'énonciation et des oppositions rhétoriques, se dissolvait généralement dans un usage très instrumentalisé de la description lexico-sémantique »*. Elle met en jeu la linguistique. Pour J. Boutet & D. Maingueneau (2005, p.15), *« c'est bien avant la seconde moitié du XX ème siècle qu'on s'est préoccupé de questions relatives à la variation linguistique, ne serait-ce que par le biais de la norme, et aux méthodologies d'étude des textes »*. Ils précisent que *« sociolinguistique et analyse du discours se développent dans un espace des pratiques discursives et langagières investi par les sciences du langage, à travers une interaction constitutive avec d'autres champs des sciences sociales et humaines (p.21) »*. D'un autre côté, *« quant aux méthodes, au carrefour de l'héritage de l'enquête dialectologique et les enseignements de la sociologie et de l'ethnologie, elles reposent sur la construction des terrains d'enquête, l'observation des situations sociales et le recueil des données langagières (p.23) »*. Selon A. Seignour (2011, p.30), « *certains discours, discours managériaux, entretiens exploratoires ou récits de vie semblent mériter une étude approfondie, dépassant les classiques méthodes d'analyse de contenu strictement centrés sur la fonction référentielle des énoncés, c'est-à-dire sur leur contenu »*[389]. Cette méthodologie permet la présentation des catégories d'analyse énonciative, référentielle aussi et argumentaire puisque parler participe à l'échange de diverses informations. Il faut également savoir qu'« *un discours*

[389]SEIGNOUR Amélie. (2011). « Méthode d'analyse des discours : L'exemple de l'allocution d'un dirigeant d'entreprise publique » in *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm.

ne se contente pas de décrire un réel qui lui pré-existe mais construit la représentation du réel que le locuteur souhaite faire partager par son allocutaire »[390]. Cela revient à dire que travailler sur les discours ainsi que le langage de l'autre fait référence à une certaine clarté dans nos représentations, et rentre dans le champ de la métacommunication, concept fondé par G. Bateson en 1935 et très fréquemment utilisé notamment en France par le sociologue Dominique Wolton. En France, il est un cinéaste qui aimait s'adonner pour les scénarios dont il était l'auteur. Ce travail sur les discours ainsi que sur le langage fit la notoriété du cinéaste et scénariste Eric Rohmer de la nouvelle vague notamment pour ses films intitulés les contes (contes d'été, d'hiver, d'automne et de printemps). C'est ce que les linguistes appellent le sujet parlant. D'après A. Seignour (2011, p.32), *« le sujet parlant est, selon nous, un sujet « situé », au sens sartrien, dont les actes langagiers sont influencés par le contexte dans lequel il évolue et qu'il contribue également à créer. Créateur d'une réalité sociale qu'il vise à faire partager, le locuteur est parallèlement « pris » par ses propres représentations ».* Zellig Harris S. & F. Dubois-Charlier (1969, p.9) annoncent qu'*« on peut envisager l'analyse du discours à partir de deux types de problèmes qui, en fait, sont liés. Le premier concerne le prolongement de la inguistique descriptive au-delà des limites d'une seule phrase à la fois. Le second concerne les rapports entre la « culture » et la langue (c'est-à-dire entre le comportement non-verbal et le comportement verbal) »*[391]. Ainsi, poursuivent-ils que la langue ne se présente pas toujours en un ensemble de mots ou de phrases indépendantes mais souvent en un discours qui est suivi sous forme d'énoncé, de discussion, d'un ouvrage décomposé en plusieurs volumes ou d'un simple monologue. *« La succession des phrases dans un discours suivi constitue, au contraire, un domaine privilégié pour les méthodes de la linguistique descriptive, puisque celles-ci ont pour objet la distribution relative des éléments à l'intérieur d'un énoncé suivi quelle que soit sa longueur »*[392]. En effet, *« puisque le matériau consiste simplement en une séquence de formes linguistiques disposées en phrases successives, toute analyse formelle se limite à localiser des éléments linguistiques à l'intérieur de ces phrases, c'est-à-dire à établir les occurrences d'éléments ; à moins d'introduire de l'extérieur des informations nouvelles, nous ne pouvons pas étudier la nature ou la composition de ces éléments, où leur corrélation avec des caractéristiques non-linguistiques »*[393]. Dans une analyse de discours, il est important de retenir que les éléments sont regroupés. Ces éléments ont des distributions semblables pouvant être regroupées dans une classe. Nous parlons ensuite de la distribution de la classe considérée comme un tout et non pas des éléments pris isolément. Lorsque deux éléments ont des

[390] *Ibid.,* p.31.

[391] HARRIS ZELLIG Sabbetai& DUBOIS-CHARLIER Françoise.(1969). » Analyse du discours »in *Langages*, 4e année, n°13, 1969. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. pp. 8-45.

[392] *Ibid.,* p.11.

distributions qui sont identiques, l'opération de regroupement dont nous parlions précédemment ne présente pas de difficulté. En d'autres termes et d'après D. Maingueneau (2012, p.5), *« l'intérêt de l'analyse de discours est d'appréhender le discours comme articulation de textes et de lieux sociaux. Son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un certain dispositif d'énonciation. La notion de « lieu social » ne doit pas être prise dans un sens trop immédiat : ce lieu peut être une position dans un champ symbolique (politique, religieux…) »*[394]. L'analyse de discours est une œuvre particulièrement ardue se situant au carrefour de la sémiotique, de la sémiologie, de la sémantique, de la linguistique et de la sociolinguistique, nécessitant que le chercheur maîtrise tant le domaine des sciences humaines et sociales (sciences molles) que celui des sciences dures permettant le codage des informations recueillies pour pouvoir les traiter sur le plan statistique. L'analyse de contenu est présentée comme un instrument d'analyse des communications. Grâce à cette analyse, il est possible de viser le dépassement de l'incertitude et d'enrichir la lecture. Le dépassement de l'incertitude est de s'assurer du fait que ce que nous pensons voir dans le message est réellement ce qui est contenu. Il permet aussi de savoir si cette vision peut être aussi partagée par d'autres personnes. Il convient alors de se demander si cette lecture est à la fois valide et généralisable. Quant à l'enrichissement de la lecture, il s'agit de participer à une lecture plus attentive des énoncés afin de pouvoir accroître la productivité et la pertinence. Pour cela, une première lecture spontanée n'est pas suffisante. Ainsi, par ce travail d'enrichissement de la lecture, il est possible de découvrir dans le corpus des contenus et des structures servant à confirmer ou à infirmer ce que nous cherchons à prouver. De ce fait, l'analyse de contenu comprend deux fonctions pouvant être disjointes ou non dans la pratique. Ces deux fonctions sont les fonctions heuristique et d'administration de la preuve. Dans la fonction heuristique, l'analyse de contenu accorde de l'enrichissement au tâtonnement exploratoire et augmente la propension à la découverte. Dans la fonction d'administration de la preuve, il y a la formation d'hypothèses sous forme de questions ou de simples affirmations provisoires qui servent de lignes directrices et qui vont faire appel à une méthode d'analyse systématique pour se voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation. C'est dans ce cadre que l'analyse de contenu est utilisée pour prouver. Ces deux fonctions peuvent être complémentaire. L. Bardin (1977, p.35) annonce que « *l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications. Il ne s'agit pas d'un instrument mais d'un éventail d'outils ou plus précisément d'un même outil mais marqué par une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application très étendu : les*

[394]MAINGUENEAU Dominique. (2012). « Que cherchent les analystes du discours ? » in Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 23 septembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/aad/1354 ; DOI : 10.4000/aad.1354

communications ». L'analyse de contenu requiert des catégories qui doivent être homogènes, exhaustives, exclusives, objectives, adéquates ou pertinentes. Les catégories doivent être homogènes car elles ne doivent pas être mélangées, exhaustives car elles doivent épuiser la totalité du texte, exclusives car un même élément du contenu ne peut être classé dans deux catégories différentes de manière aléatoire, objectives car elles ont des codeurs différents qui doivent aboutir aux mêmes résultats, adéquates ou pertinentes ce qui veut dire adaptées au contenu et à l'objectif. L. Bardin (1977, p.48) assure que « *l'analyse de contenu est une quête, à travers des messages, de réalités autres* ». Elle ajoute également que *« l'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche. La linguistique est une étude de la langue, l'analyse de contenu est une quête, à travers des messages, de réalités autres* ». F. Vialle (2015, p.19) assure que « *l'analyse de contenu peut s'appliquer tout aussi bien à des documents écrits qu'à des communications orales* ». C'est ainsi que l'analyse de contenu fut la première méthodologie choisie. Elle nous est apparue pertinente pour nos données et c'est pour cette raison qu'elle a été retenue. Effectivement, nous avons vu qu'*« une des étapes préalable à l'analyse de contenu réside donc en la constitution d'un corpus de recherche. Le corpus se différencie des données recueillies au sens où celui-ci est déjà une première organisation de celles-là »*[395]. D'ailleurs, les matériaux représentant l'objet de l'analyse sont définis par le corpus. Pour juger de la qualité du corpus, il est préférable que le corpus soit homogène. F. Vialle (2015, p.21) annonce que *« le public sondé et les méthodes de sondage utilisées doivent être semblables ».* Nous avons donc fait le choix d'interroger des sujets assez semblables afin que l'homogénéité soit respectée. Toutefois, il convient de constater que le semblable ne fait pas référence à l'identique. *« Une certaine similitude est donc requise, tant au niveau de la forme des entretiens que de leur durée et de leur fréquence »*[396]. Cependant, nous n'avons pas toujours pu respecter la durée et la fréquence des entretiens malgré le fait que la durée ait été annoncée dès le départ. Cela est dû au fait que les entretiens aient été passés dans trois territoires différents que sont la France métropolitaine, l'île de la Guadeloupe et le Sénégal. Il n'a donc pas été possible de se rendre auprès des participants à la même période en raison du coût du trajet. Les entretiens en France métropolitaine et en Guadeloupe ont eu lieu au cours de l'année 2016 alors que les entretiens au Sénégal ont été faits entre les années 2017 et 2019. Les durées sont bien évidemment aussi variables. De véritables histoires de vie peuvent même être dégagées de ces entretiens tant les éléments sont très liés à la vie intime, familiale et personnelle de l'individu. Un des sujets disait même en profiter pour se vider véritablement de quelque chose. De façon affirmative, F. Vialle (2015, p.26) précise que *« l'entretien clinique génère de l'inattendu, et c'est en ce sens qu'il fait événement ».* Dans le

[395] *Op.cit.,* Vialle, p.19.
[396] *Op.cit.,* Vialle, p.21.

cadre de notre étude, ce fut vraiment le cas. Souvent, nous ne nous attendions pas à entendre des récits aussi personnels ainsi que des choses très douloureuses vécues par le sujet. Tenter de comprendre l'autre lors de l'évocation d'éléments chargés d'émotions demande une posture empathique qu'il n'est pas toujours évident de maintenir. Il y a toujours des éléments qui nous échappent et qui ne rend pas l'interprétation facile ni même la construction de son propre objet de recherche dans le but de le connaître et de le maîtriser. En l'espèce, F. Vialle (2015, p.26) stipule que *« le clinicien doit faire œuvre d'une certaine neutralité. Il lui faut être présent en s'abstenant le plus possible d'intervenir »*. Cependant, dans les faits, nous savons qu'un chercheur n'est jamais complètement neutre. Il est aussi préférable de préciser que c'est la posture qui est intéressante dans la constitution du corpus plutôt que les visées thérapeutiques de l'entretien dit clinique.

3) Les difficultés techniques et méthodologiques pour la réalisation de l'interview

Faire passer des entretiens est un acte difficile. Nous avons rencontré, en effet, de nombreuses difficultés relatives à la passation des entretiens exploratoires et définitifs. Se pose particulièrement la question du rapport entre l'interviewer et l'interviewé et au jeu de pouvoir et d'influence auquel ils peuvent se livrer. Pour comprendre ces difficultés, comprenons que nous avons d'un côté, une femme d'origine guadeloupéenne en thèse de doctorat qui a une situation professionnelle stable dont la vie peut être considérée par les interviewés sans soucis ni d'ordre personnel ni professionnel et vivant dans une métropole riche et de l'autre, huit personnes somme toute en difficulté en raison tant de la faiblesse économique de leur pays que de leur situation professionnelle non stable en raison notamment de l'arrêt de leurs études. En d'autres termes, tout oppose l'interviewer aux interviewés. Nous pouvons détailler ci-après certaines de ces oppositions : le rapport entre l'interviewer et l'interviewé.

3.1. Le rapport entre l'interviewer et l'interviewé

Concernant les participants de l'étude du côté des natifs de la Guadeloupe, qu'ils aient fait une migration pour études ou non a engendré des biais. Le premier fut lié au fait que c'était tous de bonnes connaissances. Ils me faisaient confiance mais parfois, ils avaient tendance à manifester une certaine gêne puisqu'ils me considéraient comme quelqu'un ayant réussi en étant partie en Métropole et étant diplômée de l'enseignement supérieur. Ils avaient tous une posture différente face à moi. Ils demandaient souvent comment ils devaient se placer pour parler et c'étaient souvent en rapport avec la position des dictaphones utilisés. Ils ne savaient comment jouer avec l'intonation de leur voix aussi. Tantôt, ils parlaient forts, tantôt, ils adoptaient une intonation plus basse.

3.2. Être une femme

Le fait d'être une femme a eu, nous semble- t-il, une influence assez prononcée sur la parole des participants. Les femmes se livraient plus facilement que les hommes. Elles avaient même tendance à entrer dans les détails intimes de leur enfance et de leur vie personnelle en délaissant souvent le paramètre des études. *A contrario*, les hommes cachaient ou plutôt ne tenaient pas à dévoiler ce côté que ce soit au cours des entretiens exploratoires ou définitifs. Ils rejetaient souvent la faute sur le système politique et universitaire qui selon eux, seraient à revoir. Ils avaient aussi tendance à avoir une attitude orgueilleuse vis-à-vis de moi. Il faut dire qu'au Sénégal la parité homme/femme n'existe pas dans les faits comme en France. La religion musulmane, très dominante dans le pays n'y aide pas non plus. Nous avons donc ce paradoxe, la femme est alors considérée comme étant le sexe faible et cela a une influence sur notre présentation, sur notre posture et sur nos propos alors qu'en réalité, notre propre situation est une situation forte par rapport à la situation de ces interviewés. Il fallait penser à tout cela et pouvoir le gérer.

3.3. Les conditions liées à la situation précaire du Sénégal

Nous avons rencontré un problème au Sénégal que nous n'avons pas rencontré en Guadeloupe et en France métropolitaine. Après avoir fait passer les entretiens, les participants réclamaient de l'argent ou de la nourriture. Ce fut systématique. Nous avons osé refuser en raison de la nécessité de demeurer neutre considérant que nous ne sommes pas une organisation humanitaire. Cela nous semble important car cela en dit long sur la réalité de la vie dans le pays de ces jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme et sur les conditions de vie sociale de ces sénégalais. Nous avons été confrontés à un dilemme, rester neutre et concentré sur l'interview, quitte à passer pour inhumain ou alors, céder à cette mendicité, cela conduisant à un mélange des genres nuisant à la neutralité de l'interviewer. Il s'agit d'un problème plus général qui pose la question suivante : les rapports d'argent ou l'espérance de recevoir en récompense de l'interview un avantage en nature ou en espèce peut-il modifier le contenu de l'interview ? Cette question s'est posée avec beaucoup d'acuité dans le domaine de l'entreprise à l'occasion de l'entretien annuel d'évaluation obligatoire entre le supérieur hiérarchique et son subordonné. Doit-t-on lier les résultats de cette évaluation avec la question de l'évolution de la rémunération ? Il a été considéré que pour des raisons d'objectivité et de véracité des réponses, nous ne pouvons pas lier cette procédure d'évaluation à la question de l'évolution de la rémunération, l'introduction de critères financiers faussant ou pouvant fausser les résultats de

l'interview[397].

3.4. La projection malgré nous de nos propres désillusions

Ce fut aussi difficile de ne pas projeter sur les sujets parlants, nos propres désillusions. Nous avons tous rencontrés des difficultés au cours de notre parcours d'études voire même dans le système éducation à part entière. Nous avons nos propres représentations des choses et du présent phénomène étudié. Lors des relances, il n'était pas simple de demeurer toujours objectif. L'empathie et la congruence donnaient envie de prendre parti et cela nous questionnait tant au niveau de l'éthique de la recherche que de celui de l'épistémologie (sous-niveau méthodologie). L'hypothèse de résonance des fantasmes (Ezriel), reprise par Anzieu (1975)[398] et Kaës (1976), ainsi que par Sallaberry (1998) lorsqu'il s'agit de groupes, peut ici entrer en jeu[399]. Un fantasme peut tout à fait entrer en résonance entre le sujet-chercheur et le sujet-interwievé[400]. L'importance accordée aux énoncés correspondant à cette résonance (les énoncés qui déclenchent la résonance) risque fort d'être amplifiée. Il faudra donc, lors de la seconde lecture, d'une part signaler ce phénomène de résonance, d'autre part évaluer, en faisant appel à la rationalité possible, la part d'amplification éventuelle. Le fait d'être personnellement native d'un des deux territoires et de bien connaître la réalité de l'île n'a pas forcément aidé à maintenir une certaine distance au moment des échanges. Ces éléments ont été pensés en amont mais malgré tout, les limites sont apparues. Les émotions des uns et des autres avaient aussi tendance à nous submerger pourtant, il nous apparaissait préférable de nous contenir. Même en étant chercheur, le terrain nous pousse à ressentir des émotions fortes que nous aimerions ne pas ressentir pour ne pas biaiser la recherche. Toutes ces choses méritent d'être mentionnées car elles ont leur intérêt dans la conduite de l'entretien. Ce ne fut pas du tout évident. Tout n'est pas aussi maîtrisable que nous aurions pu le penser au préalable. Evidemment, avec plus de réflexion, peut-être que nous aurions pu amorcer les évènements d'une autre manière pour pouvoir mieux les appréhender. Maintenant, nous allons présenter le logiciel NVIVO qui nous

---

[397] FREZAL Vincent. (1991). « L'évaluation des cadres » in C*ahiers d'information du directeur de personnel.*

[398] « La vie psychique dans les situations de groupe tente d'abord de s'organiser autour d'un fantasme individuel, celui d'un membre privilégié ou promoteur, par rapport auquel les fantasmes d'un certain nombre d'autres membres entrent en résonance. » (Anzieu, 1975, p.217).

« La résonance fantasmatique est le regroupement de certains participants autour de l'un d'eux qui a donné à voir ou à entendre, à travers ses actes, sa manière d'être ou ses propos, son (ou un de ses) fantasme individuel inconscient. » (Anzieu, 1975, p.297)

[399] Cette hypothèse peut s'énoncer : "un énoncé, décrivant une représentation et illustrant, évoquant, un fantasme, peut déclencher un phénomène de résonance entre le fantasme qui vibre chez le locuteur et le fantasme correspondant de l'auditeur". Ou encore : "un énoncé, décrivant une représentation et illustrant, évoquant, un fantasme, peut déclencher un phénomène de résonance lors de l'interaction entre deux sujets humains".

[400] Anzieu envisage d'ailleurs cette résonance entre patient et psychanalyste, donc en dehors du groupe : « C'est Ezriel qui a précisé que cette résonance était… fantasmatique. Selon lui, dans une cure aussi bien individuelle que de groupe, les pensées et les attitudes du patient se manifestent sous forme d'un désir d'établir des relations d'objet particulières avec le psychanalyste dans l'ici et maintenant. » (1975, p.298) Il ne s'agit, ici, ni de cure psychanalytique ni de groupe, mais d'une interaction dans le cadre d'une recherche — ce qui n'invalide pas l'hypothèse, ou la possibilité, d'une résonance de fantasme.

a permis de traiter la première lecture des résultats.

4) Analyse de contenu type L. Bardin (analyse “manuelle“)

Dans ce paragraphe, nous ferons le rappel des principes de L. Bardin puis nous présenterons simplement l’analyse manuelle qui a été faite avant l’utilisation du logiciel NVIVO 10.

4.1. Le rappel des principes de L. Bardin

Pour optimiser notre travail, nous avons priorisé la catégorisation dans l’analyse de contenu des entretiens. Pourtant, selon L. Bardin (1977, p.150), « *la ventilation des composants des messages analysés dans des majorité des procédures d’analyse s’organise autour d’un processus de catégorisation* ». De plus, il faut savoir que « *la catégorisation est une opération de classification d’éléments constitutifs d’un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d’après des critères préalables définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d’éléments (unités d’enregistrement dans le cas de l’analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments* »[401]. Le fait de chercher à effectuer un classement des éléments en catégories oblige le chercheur à trouver des choses communes entre eux. C’est ce qui permet d’accéder au regroupement. En ce sens, la catégorisation adopte une démarche structuraliste se regroupant en deux étapes que sont l’inventaire et la classification. L’inventaire consiste à isoler des éléments alors que la classification opte pour la répartition des éléments. D’ailleurs, *« dès l’école maternelle des exercices simples apprennent aux enfants à découper, classer, ordonner »*[402]. Il convient de savoir *qu’ « à partir du moment où l’analyse de contenu décide de coder son matériel elle doit mettre au point un système de catégories. La catégorisation a pour objectif premier (comme l’analyse documentaire), de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes »*[403]. Une bonne catégorie doit maintenir certaines qualités telles que l’exclusion mutuelle, l’homogénéité, la pertinence, l’objectivité, la fidélité et la productivité. Les catégories choisies avec l’analyse de contenu de L. Bardin sont le cadre familial, la contrainte économique, l’affection parentale, le projet professionnel et l’orientation scolaire.Ces catégories seront présentées dans un tableau tout comme les caractéristiques des interviewes le sont ci-après.

[401] *Op.cit,* Bardin, p.150.
[402] *Op.cit,* Bardin, p.152.
[403] *Op.cit,* Bardin, p.152.

4.2. La présentation des résultats de l'analyse

Les résultats de l'analyse pour donner suite aux cinq catégories choisies sont répertoriés dans les tableaux de catégorisation ci-dessous.

4.2.1. Le tableau de catégorisation « Cadre familial »

Participants	**Extraits de la catégorie cadre familial**
M	Moi, quand j'étais étudiant, je sortais à la maison à 6h du matin. Euh je marchais, je marchais pour aller à l'université. Je remarchais pour revenir à la maison, si…(Silence). Si je revenais, c'était à moi de puiser de l'eau pour ma mère le soir. Et le soir, je veille jusqu'à 1h du matin, 1h du matin parce qu'il n'y avait pas euh, tous ces robinets. Il y avait les robinets publics donc euh, tu sortais et tu allais prendre de l'eau jusqu'à 1h du matin, 2h du matin et en plus des cours. En plus des cours, tu avais les révisions et je n'avais même pas de temps pour moi.
Y	Je suis quelqu'un, j'ai besoin d'énormément de concentration, de silence pour étudier. Ce que je n'avais pas chez ma mère du coup et elle, elle m'offrait l'occasion de perdre ce temps d'étudier avec moi dans le calme, dans son bureau étant donné qu'elle est avocate donc euh…voilà. Ça m'a fait du bien de parler avec elle, d'être au calme, elle me rassurait vraiment beaucoup, énormément et même quand je parlais avec sa sœur M ben pareil.

4.2.2. Le tableau de catégorisation « Contrainte économique »

Participants	**Extraits de la catégorie contrainte économique**
A	On fréquentait l'université sans avoir l'ordinateur vous voyez ? Les livres pour lesquelles tu vas te documenter ne manquent pas. Tu peux travailler à la bibliothèque vous voyez ? Mais tu ne peux pas acheter les livres même si tu tapes partout, tu tapes les portes. Vous voyez ? Moi, à un moment donné, je suis venu au service social de l'université pour venir demander des sous mais pour moi, faire ça c'était difficile. Ils m'ont donné la, la possibilité de manger dans le restaurant universitaire parce que pour manger pour moi, c'était très difficile. Venir en France à Paris, ce n'était pas facile l'adaptation mais tu sais que toi tu as eu l'opportunité. Pour moi, la vie avait une cherté et pour moi, je jure devant Dieu que c'est ça qui ne m'a pas permis de me réinscrire pour continuer. Je me suis dit intérieurement, où est-ce que moi, je vais retirer tout l'argent dont j'ai besoin pour vivre correctement ? Où prendre les informations ? Non, moi j'ai pensé, j'ai continué à penser, à réfléchir de quel chemin je devais prendre pour avoir de l'argent. Jusqu'à la fin de l'année, j'ai perdu comme ça, j'ai perdu comme ça l'année qui me permettait d'avoir la licence et je suis sûr que si j'avais de l'argent et que je n'avais pas besoin de réfléchir, j'allais assurer ma licence en espagnol mais…pour vous dire la vérité, c'était les problèmes pour avoir l'argent qui me perturbait et qui ne m'ont pas permis d'avoir la licence d'espagnol. Je n'avais pas les moyens de faire cette troisième année. Je n'avais pas les moyens

	et ça me faisait très mal. Dans mon for intérieur, ça me faisait très mal. Tout ce que je voulais, c'était de continuer mes études. Je vous le jure devant Dieu et sur la tête de ma mère. Quand j'ai, j'ai trop visé long sur mes études. J'ai trop visé long sur mes études. Je voulais aller jusqu'au doctorat. Je voulais viser le sommet. C'était ça mon rêve. Donc du coup, j'ai arrêté mes études à cause de l'argent, à cause des moyens financiers. En plus, mes parents ils ne peuvent pas. Si mesparents avaient les moyens, j'allais continuer les études peut être dans des écoles, des écoles privées. Quand tu as envie de réviser, de reprendre ben tu penses à tes parents. Tu te dis comment je vais pour aider mes parents ? Comment je vais faire ? Comment je peux aider un autre. C'est celui qui à qui peut donner cette opportunité.
M	Je n'avais pas assez les moyens pour m'avoir un ordinateur et l'Etat aussi n'avait pas mis les moyens adéquats pour… pour me mettre à, à l'aide. Je n'avais pas de bourses et je ne pouvais pas travailler pendant mes études. Je n'ai pas pu valider parce que ça a été dur, ça a été dur par rapport à la situation de ma famille. Mon père, il travaille jusqu'à présent mais ma mère ne travaille pas. J'ai un grand frère qui est aussi à l'université. Il a aussi presqu'une quarantaine. Et jusqu'à présent, il n'a pas de boulot. Il n'a pas de boulot. Il doit faire une thèse mais jusqu'à présent, il ne l'a pas fait. Il ne l'a pas fait. On est presqu'une dizaine d'enfants et moi, je suis le numéro cinq. Bon, dans la famille, je peux dire qu'on n'a pas les moyens, on n'a pas les moyens pour, pour me mettre, pour poursuivre les études. Je n'avais pas les moyens de m'ambitionner pour cela. Je n'ai ma mère et je dois m'en sortir parce que je suis sûre que dans sa main, elle n'a même pas 1 franc pour manger. Pour faire à manger. Est-ce que tu peux te permettre d'aller à l'école ? Je ne pouvais pas me permettre de durer à l'école. Bon, dans ce temps, mon père venait juste de décéder. Donc euh, elle seule, elle ne peut pas se débrouiller comme ça donc euh, j'ai essayé de trouver un boulot derrière parce qu'à ce moment-là, ma mère, elle ne travaillait pas. Non, elle ne travaillait pas. J'ai même vu des étudiants se prostituer pour subvenir à leurs besoins et pas que des femmes, des hommes. J'ai vu des hommes, des gens avec qui j'étais se prostituer. Vous savez la prostitution ce n'est ni féminin ni masculin. Ça dépend de qui tu vas trouver. Tu vois des étudiants sortir de l'université la nuit. Ils vont dans les boîtes de nuit danser, faire la route, faire la manche. C'est écœurant, très écœurant. Je me suis dit à un moment, vouloir réussir ne veut pas dire mettre ma vie en danger en faisant ça. Certains se décarcasse pour trouver des boulots de la nuit pour étudier le jour à l'université et vraiment il faut aider la famille. Ce ressentiment est dur.

W	Je suis venue avec Campus France pour étudier mais derrière la famille ne pouvait subvenir à mes besoins. Les conditions d'études étaient difficiles. Déjà les étudiants au Sénégal, ils n'ont pas les moyens mais en France aussi, on n'a pas les moyens. Il faut tout payer. C'est cher. Le logement. C'est vrai qu'il y a beaucoup des aides mais même si on peut être un peu aidé avec l'assistance sociale, ben quand il faut donner à la personne chez qui on vit de l'argent, c'est comme si on paye le logement. C'était très difficile en France. Je n'avais pas les moyens financiers. Au Sénégal, mes parents ne travaillent pas. Mon papa est soudeurmétallique et ma maman est commerçante en même temps coiffeur. Ils ont appris un métier mais ils ne travaillent pas. Je n'avais pas les moyens financiers et je n'avais pas de bourse. Je n'avais pas une machine. Ma maman me soutenait. Dans mon budget, ma maman avait prévu 1,50 euros pour moi par jour en plus des autres choses à régler. Donc euh chaque jour, c'est comme si ma maman m'avait donné 1000 CFA comme au Sénégal (fiouf). Tous les jours, j'avais ça pour aller à l'université. J'avais ça du lundi au samedi car le samedi aussi, j'allais travailler à) l'université. Par semaine, j'avais comme 6000 CFA c'est comme 9 euros la semaine. Pour mes photocopies, je demandais parfois aux étudiants. Les étudiants qui, les étudiants qui étaient en TD avec moi, ben je leur demandais. Ou des fois, si je n'avais pas de crédits sur la carte ben je demandais au responsable de TD de me photocopier. Je lui demandais de faire, lui, il savait ma situation.
S	Le problème avec l'ISCA, c'est que c'est privé et l'année fait 4500 euros. Et pour suivre les cours à l'ISCA, y faut avoir un ordinateur surtout en informatique de gestion et je n'avais pas d'ordinateur ni d'argent pour payer l'ISCA.
Z	J'ai entamé une licence de lettres modernes à l'université d'Orléans et euh (rires), ça s'est avéré compliqué (rires), j'avais le niveau mais c'est seulement la vie autour qui a rendu les choses plus difficiles. Euh l'indépendance, l'autonomie totale, la gestion budgétaire euh c'était un ensemble qui a rendu mes études épiques. Ben l'argent principalement, la première année, j'étais sur le campus donc euh financièrement je vivais sur une bourse d'étude donc euh 450 euros mensuel entre le loyer, le transport, la nourriture et quelques loisirs donc euh les factures classiques euh le portable, on n'avait que ça. Un an après le début de mes études, la première année, je l'ai redoublé résultat j'ai bien compris qu'il fallait faire un choix quoi, qu'il fallait que je m'adapte donc j'ai commencé à travailler euh j'ai trouvé un job étudiant.

	Ce sont les obstacles, ce sont des obstacles que j'ai rencontré sur ma route euh la question financière, elle est au cœur de tout ça donc euh ça fait euh voilà, je vais avoir plus de trente ans et euh c'est quelque chose, c'est un problème qui est revenu souvent euh on vit en métropole, on est seule, nos parents euh s'inquiètent de ce que l'on devient certes mais ils ne peuvent pas euh ou plus nous supporter comme ils le faisaient avant donc. Quand je dis la vie a perturbé mes plans c'est parce que quand on se retrouve dans des situations financières complexes euh dès lors qu'on a des accidents de la vie euh Sincèrement, si j'avais eu une situation financière plus confortable ben pas être riche mais ne pas avoir à s'inquiéter de son loyer et puis ça se multiplie je veux dire qu'à partir du moment où j'avais quitté le campus universitaire, on se met à payer l'électricité (rires), on se met à payer les taxes d'habitation (rires), voilà, ce sont des choses euh, c'est une réalité qui bouscule les choses euh ça t'empêche de faire les choses avec la même aisance que quand tu étais loin de ça.

Même si nous n'avons pas formulé une hypothèse correspondant à cette catégorie (tant il semble évident que la contrainte économique pèse lourd dans les situations vécues par les étudiantes et les étudiants qui nous intéressent dans cette recherche), il serait difficile de ne pas mentionner cet aspect de la situation.

4.2.3. Le tableau de catégorisation « Affection parentale »

Participants	**Extraits de la catégorie affection Parentale**
A	Mon père m'avait introduit dans l'école française aussi. En ce moment, les, il est décédé récemment et je lui souhaite bon paradis parce qu'il était mon père. Il m'aimait très bien parce qu'au moment où j'étais dans les écoles comme le lycée ben avec ses maigres moyens, il m'appuyait. Il m'appuyait et il ne regardait nullement les grands frères à côté de moi. Il m'appuyait parce que lui, il aimait les études. Il aimait les études et que vraiment Dieu l'accueille dans son paradis parce que vraiment, moi aussi, je l'aimais très bien parce que je savais très bien le but principal de pourquoi il m'avait introduit au Sénégal dans l'école française.
W	Ma mère a su ça et euh elle ne voulait pas que je ne reste à rien faire à la maison chez la famille donc euh j'ai cherché pour entrer dans une école de Marketing mais bon. A la fin du mois, je devais payer les études, euh la formation. Ma mère aussi voulait m'aider mais euh je ne voulais pas qu'elle s'endette donc j'ai dit non maman arrête. Je vais me débrouiller pour la formation, continuer les études et les payer.
S	Peut-être des fois, à ma mère. C'est toujours ma mère qui a pris les décisions, les

	mauvaises décisions et souvent, sans consulter mon père. Et c'est pour ça que je t'ai dit que quand mon père est venu en Martinique et qu'il a constaté où j'étais, il lui a fait confiance parce que ma mère lui avait dit que c'était bien où j'étais donc lui, il lui a fait confiance. Du coup, voilà !!! C'est tout (sourire). J'avais besoin de faire le point, j'ai un petit frère qui a 11 ans de moins que moi donc je ne l'ai quasiment pas vu grandir euh j'ai une grand-mère qui m'a élevée et je tiens à elle comme la prunelle de mes yeux et j'avais besoin de, j'avais besoin de (souffle), de souffler.
Z	Ma grand-mère, j'ai quand même vécu avec ma grand-mère alors que je n'avais même pas 2 ans et c'est quelqu'un qui a été enfin qui est important dans ma vie et (les larmes montent) euh je ne peux même pas en parler plus longtemps parce que… (les émotions montent).
Y	Je me suis orientée pour faire un BTS Assistante de gestion PME/PMI parce que mon père a une entreprise en Guadeloupe. Et du coup, il a quelques difficultés là-bas dans son entreprise et il aimerait que je l'aide. J'ai fait un BTS PME/PMI, de gestion en alternance déjà parce que je vivais, parce que cette formation-là m'intéressait pour aider mon père dans son entreprise. Avec mon père, limite comme si tout était rose, tout était beau, tout était parfait et franchement, à ce moment-là tout était vraiment beau et parfait quoi (rires). C'était vraiment euh émotionnellement parlant j'étais comblée, j'étais épanouie quand j'étais avec lui et voilà. C'est ça. J'aurai peut-être fait un métier dans l'accueil et quand j'aurai vu que ce n'est pas assez payé, je me serais formée au fur et à mesure. Après de dire que depuis petite, je veux faire médecin ou avocat ? Non ! En fait, j'ai 23 ans et depuis mes 23 ans, j'ai connu l'entreprise de mon père, je me disais que je veux travailler avec mon père. Je veux travailler dans une entreprise. D'où ça vient ça ? je ne sais pas. C'est parti d'un projet familial. Voilà.
R	J'ai été accepté dans l'école mais ma mère est tombée malade et je ne pouvais pas partir. Finalement, j'ai fait euh, je me suis inscrite à Fouillole en éco gestion. Il y a eu ma grand-mère qui avait la maladie d'Alzheimer et elle a eu un cancer de l'estomac donc elle n'avait plus d'estomac. C'était un estomac artificiel qu'elle avait après elle a eu la maladie d'Alzheimer puis ensuite, elle a fait deux AVC et euh, c'est le fait de s'occuper d'elle tout le temps, toutes mes vacances c'est là-bas qu'on les passait, dès qu'il y avait quelque chose, c'était là-bas euh, chez elle. Elle était hospitalisée dans sa maison et fallait s'occuper, enfin nous occuper tout le temps d'elle. Fallait qu'on vienne lui donner à manger, ce n'était pas, ce n'était pas euh…ffff…c'était psychologiquement lourd mais physiquement aussi, c'était épuisant et euh, je pense que le fait de la voir autant souffrir vers la fin, mon grand –père aussi

	est tombé malade en l'espace de deux mois, c'était quelqu'un d'assez, c'était quelqu'un qui faisait son footing tous les matins, il tenait sur ses deux jambes et en l'espace de deux mois, il est passé d'homme debout à limite légume. Il s'est laissé mourir quoi donc je pense que tout ça, ça a joué sur moi parce que, le fait de voir qu'il fallait qu'on s'occupe d'eux et bon…les deux étaient malades en même temps et du coup ce n'était pas évident et quand j'ai voulu passer le concours infirmière, tout ça en fait, ça a fait que ça m'a vraiment cassé les deux bras et je…j'avais plus du tout l'envie. Ils vivaient chez eux.

Cette catégorie est en lien possible avec l'hypothèse H1. Cet aspect sera repris au chapitre VII.

4.2.4. Le tableau de catégorisation « Projet professionnel »

Participants	**Extraits de la catégorie projet professionnel**
A	Mon père m'avait introduit dans l'école française aussi. En ce moment, les, il est décédé récemment et je lui souhaite bon paradis parce qu'il était mon père. Il m'aimait très bien parce qu'au moment où j'étais dans les écoles comme le lycée ben avec ses maigres moyens, il m'appuyait. Il m'appuyait et il ne regardait nullement les grands frères à côté de moi. Il m'appuyait parce que lui, il aimait les études. Il aimait les études et que vraiment Dieu l'accueille dans son paradis parce que vraiment, moi aussi, je l'aimais très bien parce que je savais très bien le but principal de pourquoi il m'avait introduit au Sénégal dans l'école française.
W	Ma mère a su ça et euh elle ne voulait pas que je ne reste à rien faire à la maison chez la famille donc euh j'ai cherché pour entrer dans une école de Marketing mais bon. A la fin du mois, je devais payer les études, euh la formation. Ma mère aussi voulait m'aider mais euh je ne voulais pas qu'elle s'endette donc j'ai dit non maman arrête. Je vais me débrouiller pour la formation, continuer les études et les payer.
S	Peut-être des fois, à ma mère. C'est toujours ma mère qui a pris les décisions, les mauvaises décisions et souvent, sans consulter mon père. Et c'est pour ça que je t'ai dit que quand mon père est venu en Martinique et qu'il a constaté où j'étais, il lui a fait confiance parce que ma mère lui avait dit que c'était bien où j'étais donc lui, il lui a fait confiance. Du coup, voilà !!! C'est tout (sourire). J'avais besoin de faire le point, j'ai un petit frère qui a 11 ans de moins que moi donc je ne l'ai quasiment pas vu grandir euh j'ai une grand-mère qui m'a élevée et je tiens à elle comme la prunelle de mes yeux et j'avais besoin de, j'avais besoin de (souffle), de souffler.
Z	Ma grand-mère, j'ai quand même vécu avec ma grand-mère alors que je n'avais même pas 2 ans et c'est quelqu'un qui a été enfin qui est important dans ma vie et (les larmes

	montent) euh je ne peux même pas en parler plus longtemps parce que… (les émotions montent).
Y	Je me suis orientée pour faire un BTS Assistante de gestion PME/PMI parce que mon père a une entreprise en Guadeloupe. Et du coup, il a quelques difficultés là-bas dans son entreprise et il aimerait que je l'aide. J'ai fait un BTS PME/PMI, de gestion en alternance déjà parce que je vivais, parce que cette formation-là m'intéressait pour aider mon père dans son entreprise. Avec mon père, limite comme si tout était rose, tout était beau, tout était parfait et franchement, à ce moment-là tout était vraiment beau et parfait quoi (rires). C'était vraiment euh émotionnellement parlant j'étais comblée, j'étais épanouie quand j'étais avec lui et voilà. C'est ça. J'aurai peut-être fait un métier dans l'accueil et quand j'aurai vu que ce n'est pas assez payé, je me serais formée au fur et à mesure. Après de dire que depuis petite, je veux faire médecin ou avocat ? Non ! En fait, j'ai 23 ans et depuis mes 23 ans, j'ai connu l'entreprise de mon père, je me disais que je veux travailler avec mon père. Je veux travailler dans une entreprise. D'où ça vient ça ? je ne sais pas. C'est parti d'un projet familial. Voilà.
R	J'ai été accepté dans l'école mais ma mère est tombée malade et je ne pouvais pas partir. Finalement, j'ai fait euh, je me suis inscrite à Fouillole en éco gestion. Il y a eu ma grand-mère qui avait la maladie d'Alzheimer et elle a eu un cancer de l'estomac donc elle n'avait plus d'estomac. C'était un estomac artificiel qu'elle avait après elle a eu la maladie d'Alzheimer puis ensuite, elle a fait deux AVC et euh, c'est le fait de s'occuper d'elle tout le temps, toutes mes vacances c'est là-bas qu'on les passait, dès qu'il y avait quelque chose, c'était là-bas euh, chez elle. Elle était hospitalisée dans sa maison et fallait s'occuper, enfin nous occuper tout le temps d'elle. Fallait qu'on vienne lui donner à manger, ce n'était pas, ce n'était pas euh…ffff…c'était psychologiquement lourd mais physiquement aussi, c'était épuisant et euh, je pense que le fait de la voir autant souffrir vers la fin, mon grand –père aussi est tombé malade en l'espace de deux mois, c'était quelqu'un d'assez, c'était quelqu'un qui faisait son footing tous les matins, il tenait sur ses deux jambes et en l'espace de deux mois, il est passé d'homme debout à limite légume. Il s'est laissé mourir quoi donc je pense que tout ça, ça a joué sur moi parce que, le fait de voir qu'il fallait qu'on s'occupe d'eux et bon…les deux étaient malades en même temps et du coup ce n'était pas évident et quand j'ai voulu passer le concours infirmière, tout ça en fait, ça a fait que ça m'a vraiment cassé les deux bras et je…j'avais plus du tout l'envie. Ils vivaient chez eux.

4.2.5. Le tableau de catégorisation « Orientation scolaire »

Participants	**Extraits de la catégorie orientation scolaire**
A	Mon père m'avait introduit dans l'école française aussi. En ce moment, les, il est décédé récemment et je lui souhaite bon paradis parce qu'il était mon père. Il m'aimait très bien parce qu'au moment où j'étais dans les écoles comme le lycée ben avec ses maigres moyens, il m'appuyait. Il m'appuyait et il ne regardait nullement les grands frères à côté de moi. Il m'appuyait parce que lui, il aimait les études. Il aimait les études et que vraiment Dieu l'accueille dans son paradis parce que vraiment, moi aussi, je l'aimais très bien parce que je savais très bien le but principal de pourquoi il m'avait introduit au Sénégal dans l'école française.
W	Ma mère a su ça et euh elle ne voulait pas que je ne reste à rien faire à la maison chez la famille donc euh j'ai cherché pour entrer dans une école de Marketing mais bon. A la fin du mois, je devais payer les études, euh la formation. Ma mère aussi voulait m'aider mais euh je ne voulais pas qu'elle s'endette donc j'ai dit non maman arrête. Je vais me débrouiller pour la formation, continuer les études et les payer.
S	Peut-être des fois, à ma mère. C'est toujours ma mère qui a pris les décisions, les mauvaises décisions et souvent, sans consulter mon père. Et c'est pour ça que je t'ai dit que quand mon père est venu en Martinique et qu'il a constaté où j'étais, il lui a fait confiance parce que ma mère lui avait dit que c'était bien où j'étais donc lui, il lui a fait confiance. Du coup, voilà !!! C'est tout (sourire). J'avais besoin de faire le point, j'ai un petit frère qui a 11 ans de moins que moi donc je ne l'ai quasiment pas vu grandir euh j'ai une grand-mère qui m'a élevée et je tiens à elle comme la prunelle de mes yeux et j'avais besoin de, j'avais besoin de (souffle), de souffler.
Z	Ma grand-mère, j'ai quand même vécu avec ma grand-mère alors que je n'avais même pas 2 ans et c'est quelqu'un qui a été enfin qui est important dans ma vie et (les larmes montent) euh je ne peux même pas en parler plus longtemps parce que… (les émotions montent).
Y	Je me suis orientée pour faire un BTS Assistante de gestion PME/PMI parce que mon père a une entreprise en Guadeloupe. Et du coup, il a quelques difficultés là-bas dans son entreprise et il aimerait que je l'aide. J'ai fait un BTS PME/PMI, de gestion en alternance déjà parce que je vivais, parce que cette formation-là m'intéressait pour aider mon père dans son entreprise. Avec mon père, limite comme si tout était rose, tout était beau, tout était parfait et franchement, à ce moment-là tout était vraiment beau et parfait quoi (rires). C'était vraiment euh émotionnellement parlant j'étais comblée, j'étais épanouie quand j'étais avec lui et voilà. C'est ça. J'aurai peut-être fait un métier dans l'accueil et quand j'aurai vu que ce n'est

	pas assez payé, je me serais formée au fur et à mesure. Après de dire que depuis petite, je veux faire médecin ou avocat ? Non ! En fait, j'ai 23 ans et depuis mes 23 ans, j'ai connu l'entreprise de mon père, je me disais que je veux travailler avec mon père. Je veux travailler dans une entreprise. D'où ça vient ça ? je ne sais pas. C'est parti d'un projet familial. Voilà.
R	J'ai été accepté dans l'école mais ma mère est tombée malade et je ne pouvais pas partir. Finalement, j'ai fait euh, je me suis inscrite à Fouillole en éco gestion. Il y a eu ma grand-mère qui avait la maladie d'Alzheimer et elle a eu un cancer de l'estomac donc elle n'avait plus d'estomac. C'était un estomac artificiel qu'elle avait après elle a eu la maladie d'Alzheimer puis ensuite, elle a fait deux AVC et euh, c'est le fait de s'occuper d'elle tout le temps, toutes mes vacances c'est là-bas qu'on les passait, dès qu'il y avait quelque chose, c'était là-bas euh, chez elle. Elle était hospitalisée dans sa maison et fallait s'occuper, enfin nous occuper tout le temps d'elle. Fallait qu'on vienne lui donner à manger, ce n'était pas, ce n'était pas euh…ffff…c'était psychologiquement lourd mais physiquement aussi, c'était épuisant et euh, je pense que le fait de la voir autant souffrir vers la fin, mon grand –père aussi est tombé malade en l'espace de deux mois, c'était quelqu'un d'assez, c'était quelqu'un qui faisait son footing tous les matins, il tenait sur ses deux jambes et en l'espace de deux mois, il est passé d'homme debout à limite légume. Il s'est laissé mourir quoi donc je pense que tout ça, ça a joué sur moi parce que, le fait de voir qu'il fallait qu'on s'occupe d'eux et bon…les deux étaient malades en même temps et du coup ce n'était pas évident et quand j'ai voulu passer le concours infirmière, tout ça en fait, ça a fait que ça m'a vraiment cassé les deux bras et je…j'avais plus du tout l'envie. Ils vivaient chez eux.

C) La présentation du logiciel NVIVO

Nous avons fait le choix d'utiliser le logiciel NVIVO 10 pour le traitement qualitatif des résultats. Selon G. Ollivier (2017)[404], le logiciel NVIVO 10 est un instrument d'analyse textuelle. Il offre un ensemble de méthodes techniques hétérogènes d'analyse de textes, documents, archives, données textuelles dans le but d'en obtenir le sens. NVIVO 10 est le principal représentant mondial faisant partie de la famille des CAQDAS (computer assistant qualitative data analysis software). Il a un ancrage principal dans les approches qualitatives et accorde des analyses thématiques plutôt micro-sociologiques. Pour effectuer les analyses, le logiciel nécessite un corpus ou des données textuelles. D'ailleurs, le corpus est une collection de textes ancrés socio-historiquement et rassemblés en vue de répondre à une problématique de recherche. Il doit être suffisamment représentatif du phénomène étudié et bien évidemment, les

[404] Guillaume Ollivier. L'analyse qualitative avec Nvivo. 2017, 76 p.

différentes méthodologies définissent des contraintes spécifiques de représentativité. Il y a également une diversité des modes de constitution suivant les méthodologies nécessitant une réflexion et des compétences spécifiques d'enquête (observation, entretien). Il y a des manières différentes de constituer le corpus ou les données textuelles en fonction des épistémologies existantes (inductif/déductif ; agentivité/structuralisme et encore bien d'autres). Par la suite, un codage s'établit. Il est utile de coder afin de rechercher une application à une théorie plus générale, de développer des explications, de détecter des récurrences, d'établir des typologies, d'affiner des catégories, de classer des données, de résumer ou de synthétiser les données, de ranger les données par thèmes, d'identifier les concepts ou thèmes initiaux, d'avoir des données brutes. En conclusion, le codage donne des approches explicatives, descriptives et assure la gestion des données. Pour mieux comprendre la démarche, les codes donnent des catégories qui sont classifiées par thèmes ou concepts. Les catégories peuvent aussi établir des sous-catégories. Généralement, les thèmes ou les concepts amènent à une théorie. On passe donc de quelque chose de particulier à quelque chose de plus général. Le logiciel code les extraits de documents par différents codes (gens, lieux, thèmes, concepts par exemple). Un nœud exprime un thème, un concept ou une idée. Il contient ensuite les extraits de texte afférent. L'intérêt du codage qui est une opération centrale de l'approche, c'est de mimer le « stabilotage » de l'analyse dite manuelle, d'examiner les données de manière systématique et approfondie, de catégoriser, d'organiser les informations contenues dans les extraits textes en leur donnant des étiquettes (codes, thèmes, concepts, catégories) et de passer de la surface des textes à l'abstraction. En résumé, nous avons le corpus avec sa structure initiale qui fait référence dans notre cas à plusieurs entretiens récupérés lors de l'étude sur le terrain puis il y a la phase de codage apportant une déstructuration ou une décontextualisation du corpus. Ce sont les codes et les sous-codes qui amènent à une restructuration et une recontextualisation. C'est le compte rendu de la recherche. Il y a donc trois états dans ce processus. Il existe alors de nombreuses manières de catégoriser mais il faut toujours tenir compte de la problématisation tout au long de l'enquête. Après avoir présenté le logiciel, il faut savoir que celui-ci présente des intérêts et des désavantages que nous nous devons d'expliciter. Nous allons commencer par préciser les avantages de son utilisation pour le chercheur.

1) Les intérêts du logiciel NVIVO 10

Nul doute que cet instrument d'analyses est une aide permettant d'accélérer et d'égayer le processus de codage. Ils procurent une nouvelle approche plus complexe qu'auparavant pour analyser les relations entre les différentes données analysées. Grâce au logiciel, on peut dégager du temps pour la réalisation d'autres tâches comme celle de la construction théorique ou l'étude sur le terrain. Les intérêts du logiciel contribuent à créer une forte homogénéité dans les méthodes d'analyses qualitatives et peuvent détourner l'attention du chercheur de son analyse sans le vouloir. Le logiciel détermine l'organisation du corpus, la facilitation de la sauvegarde, la facilitation de la synthèse de corpus de petite à taille moyenne. Il permet d'améliorer la capacité de fouille, la formalisation de l'interprétation pour répondre aux critiques sur la nature subjective de l'interprétation. Il y a plus de coupure entre le matériau initial et les interprétations. Il rend traçable les opérations, diversifie des points de vue sur le corpus, favorise le travail collectif et peut stimuler l'imagination sociologique. Toutefois, il présente aussi des désintérêts que nous listerons ci-dessous.

2) Les désavantages du logiciel NVIVO 10

Le logiciel ne fait pas l'analyse. Il est plutôt au service de questions de recherche. Il y a une évaluation coût/ bénéfice et il y a un risque d'enlisement et ou de détournement comme nous avions déjà évoqué précédemment. Il n'y a pas de neutralité des outils. Etant donné que le logiciel est un instrument de médiation, il peut induire une analyse superficielle ou tout simplement émettre une trop grande mise à distance. À la suite de ces éléments, abordons la présentation des résultats choisies pour la compréhension de l'étude.

D) La présentation des résultats avec le logiciel NVIVO 10

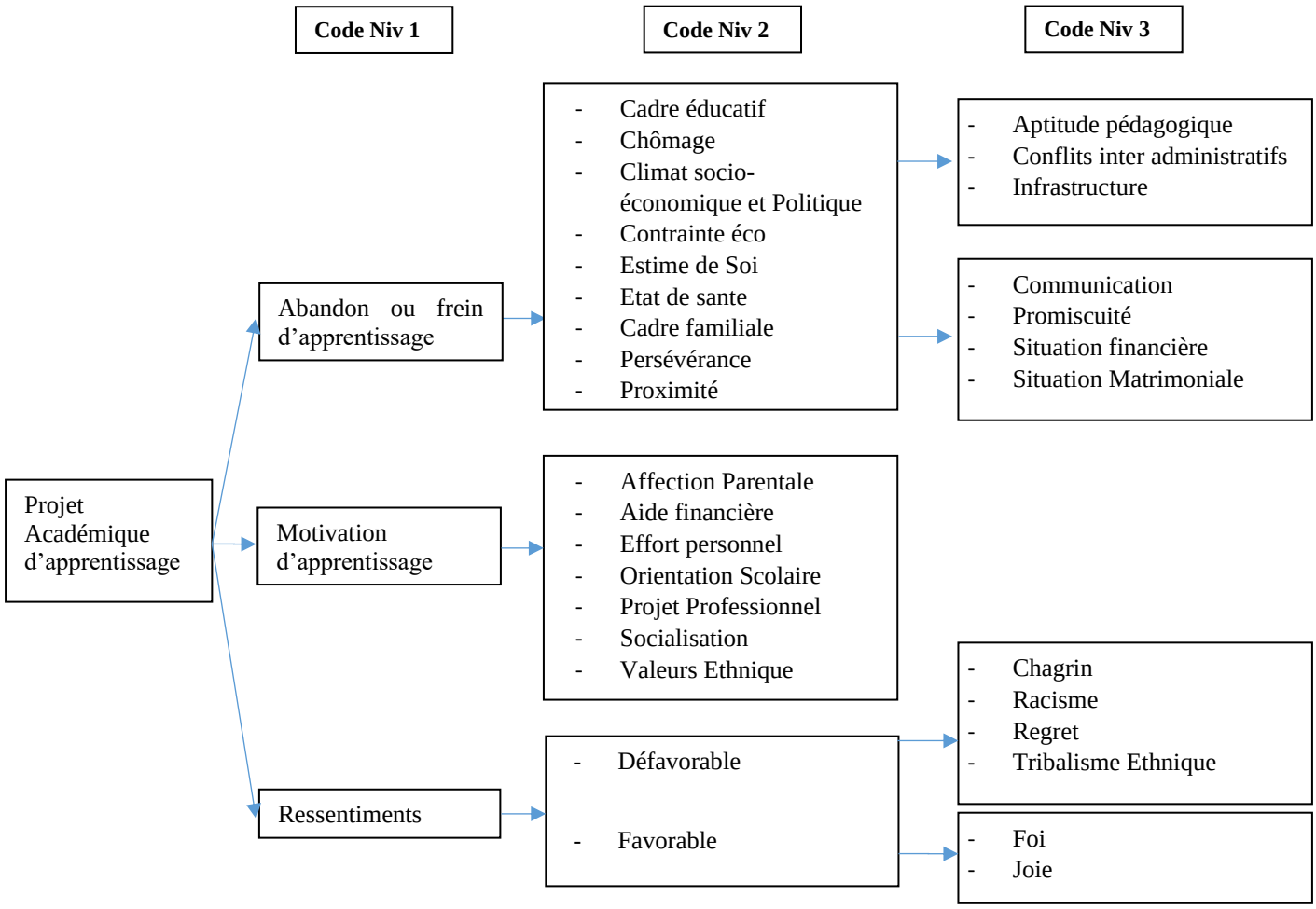
Certains tableaux et graphiques ont été sélectionnés pour présenter les résultats qui nous sont apparus les plus probants pour cette recherche. Nous avions choisi délibérément des catégories et le logiciel nous en a présenté d'autres.

1) Les caractéristiques des interviewés

Pour effectuer le codage, le logiciel nous a permis d'avoir un tableau présentant les références du codage, noms, âges, nationalités, filières du baccalauréat, l'université ou l'établissement de formation et la filière choisie dans cet établissement sans oublier le niveau d'étude au moment de l'arrêt du cursus pour tous les participants.

Réf	Nom	Âges	Nationalité	Filière Baccalauréat	Université ou école choisie	Filière choisie	Niveau d'étude
E1	W	23 ans	Sénégalaise	BAC L	Cheikh Anta Diop	Lettre	Bac
E2	S	26 ans	Française	BAC L	IRAV/ISCA/ BPJEPS/Université Fouillole	Art/Informatique et Gestion/Sport/Eco-Droit	Bac+ 1
E3	Z	30 ans	Française	BAC L	Université d'Orléans	Lettre moderne	Bac+2
E4	M	40 ans	Sénégalaise	BAC L	Cheikh Anta Diop	Droit	Bac+4
E5	D	26 ans	Sénégalaise	BAC L	Cheikh Anta Diop	Droit	Bac+4
E6	Y	24 ans	Française	BAC L	Ecole privée	Gestion PME/PMI	BTS
E7	R	25 ans	Française	BAC ES	Université Fouillole	Economie et Gestion	Bac+2
E8	A	29 ans	Sénégalaise	BAC L	Cheikh Anta Diop	Lettre (Espagnole)	Bac+2

2) Matrice de codage des verbatims



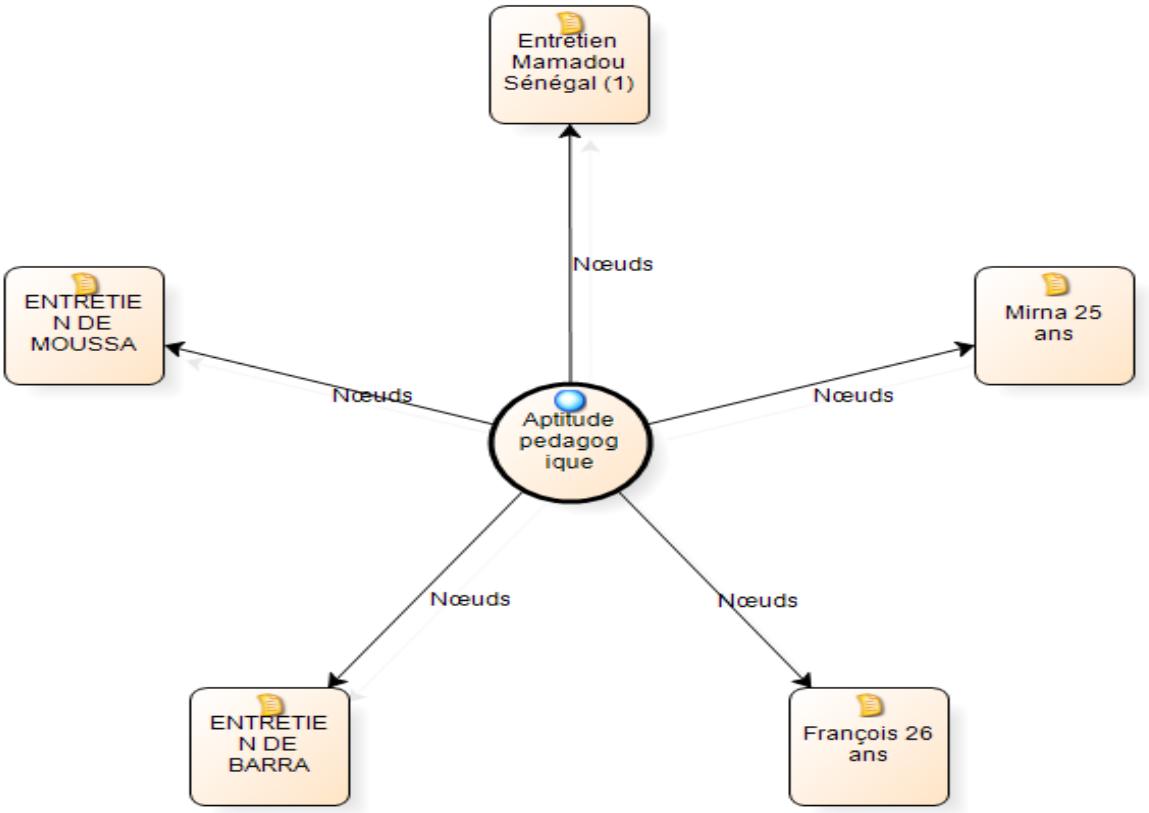
Ici, nous voyons apparaître clairement les trois états du processus dont nous parlions auparavant au cours de la présentation du logiciel. La structure initiale du corpus présentant le discours sur le projet académique a laissé place à une déstructuration. Le corpus a été scindé en trois niveaux de code (1, 2 et 3). Ces codes ou catégories apportent une restructuration et permettent également des sous-codes ou des sous-catégories. Nous regroupons sous forme de tableau un aperçu des codes proposés par NVIVO 10.

Nœuds

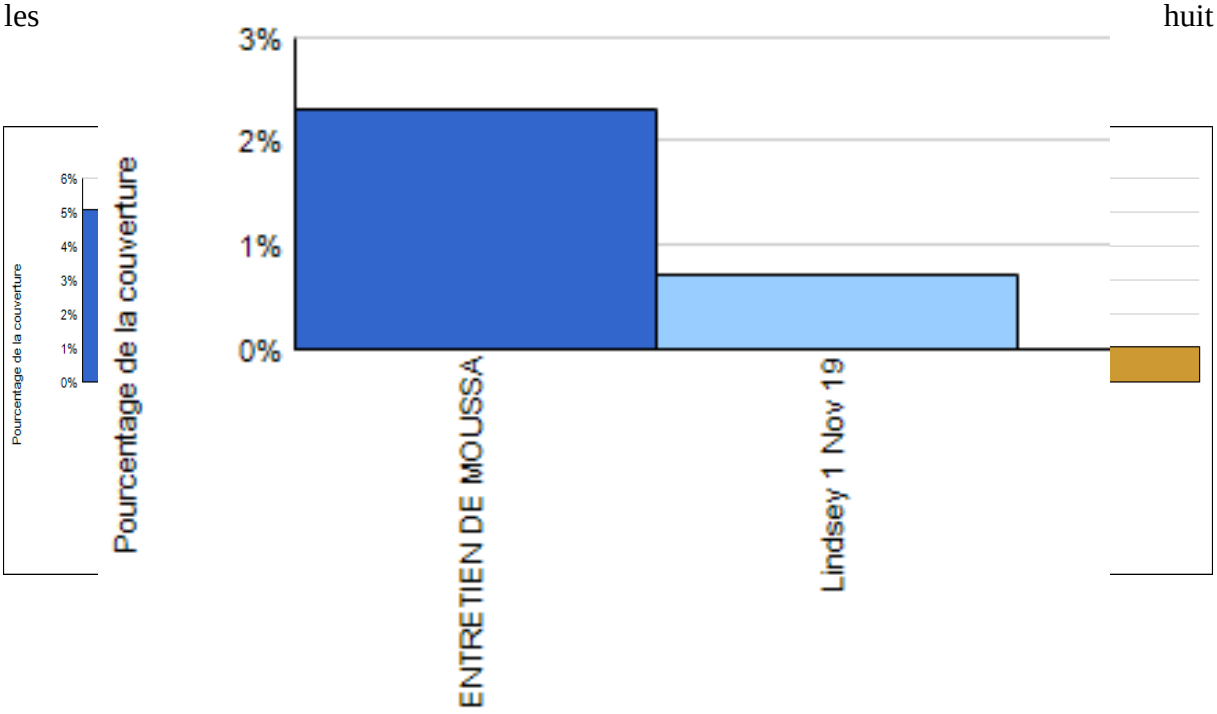
Nom	Sources	Références	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par
Abandon	0	0	24/09/2020 07:37	PC	24/09/2020 08:09	PC
Cadre educatif	0	0	24/09/2020 07:39	PC	24/09/2020 17:44	PC
Cadre familiale	2	2	24/09/2020 07:40	PC	26/09/2020 11:23	PC
Chomage	2	4	24/09/2020 19:36	PC	26/09/2020 12:02	PC
climat socioeco et Po	2	6	25/09/2020 08:01	PC	26/09/2020 12:02	PC
Contrainte economique	5	22	24/09/2020 07:39	PC	26/09/2020 09:12	PC
Estime de soi	4	9	24/09/2020 16:25	PC	26/09/2020 12:02	PC
Etat de sante	1	3	25/09/2020 15:33	PC	26/09/2020 12:02	PC
Perseverance	5	10	24/09/2020 16:25	PC	26/09/2020 12:02	PC
Poximite	6	8	24/09/2020 16:24	PC	26/09/2020 12:03	PC
Motivation d'apprentissage	0	0	24/09/2020 07:36	PC	24/09/2020 08:09	PC
Affection parentale	6	13	24/09/2020 07:42	PC	26/09/2020 08:32	PC
Aide financiere	2	4	25/09/2020 05:01	PC	26/09/2020 12:03	PC
Effort Personnel	4	7	24/09/2020 07:40	PC	26/09/2020 09:03	PC
Orientation scolaire	3	9	24/09/2020 07:41	PC	25/09/2020 18:45	PC
Projet Professionnel	8	12	24/09/2020 07:41	PC	26/09/2020 08:39	PC
Socialisation	2	4	25/09/2020 04:58	PC	26/09/2020 12:03	PC
Valeures ethniques	1	2	26/09/2020 08:25	PC	26/09/2020 12:03	PC
Ressenti eprouve	0	0	24/09/2020 07:38	PC	24/09/2020 08:09	PC
Defavorable	1	1	24/09/2020 07:43	PC	25/09/2020 19:11	PC
Favorable	0	0	24/09/2020 07:43	PC	24/09/2020 08:10	PC

Pour exemple, nous présenterons ci-après, l'ensemble des schémas donnés par le logiciel concernant la sous-catégorie aptitude pédagogique.

La sous-catégorie « aptitude pédagogique »

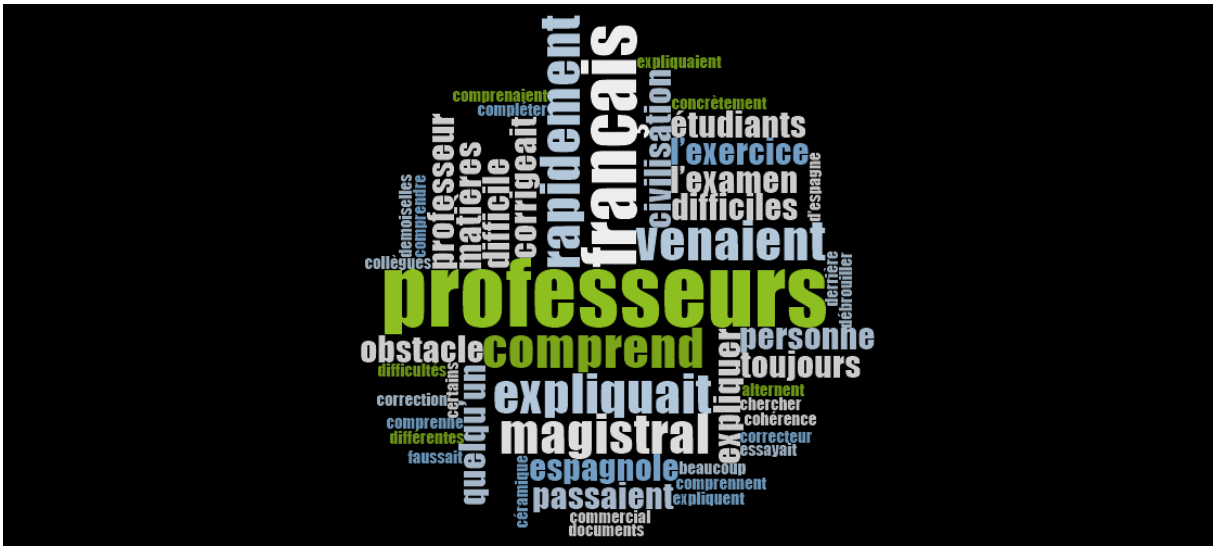


C’est le diagramme encodage de l’aptitude pédagogique. Ce graphique démontre que parmi les huit



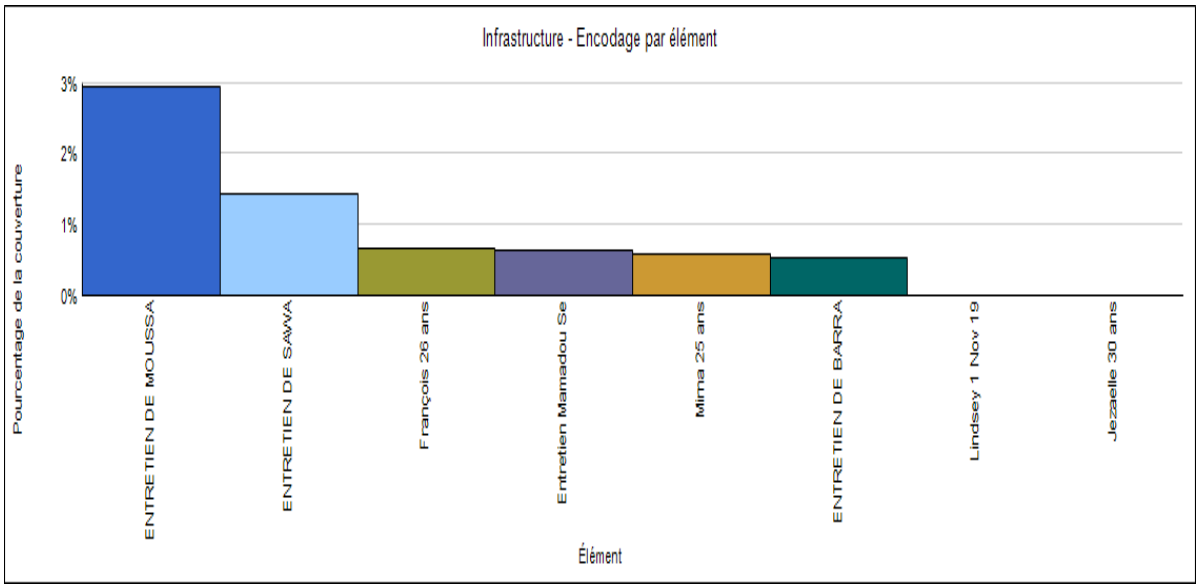
participants, cinq d’entre eux ont évoqué un ou des nœuds (une ou des idées) à propos de cette catégorie.

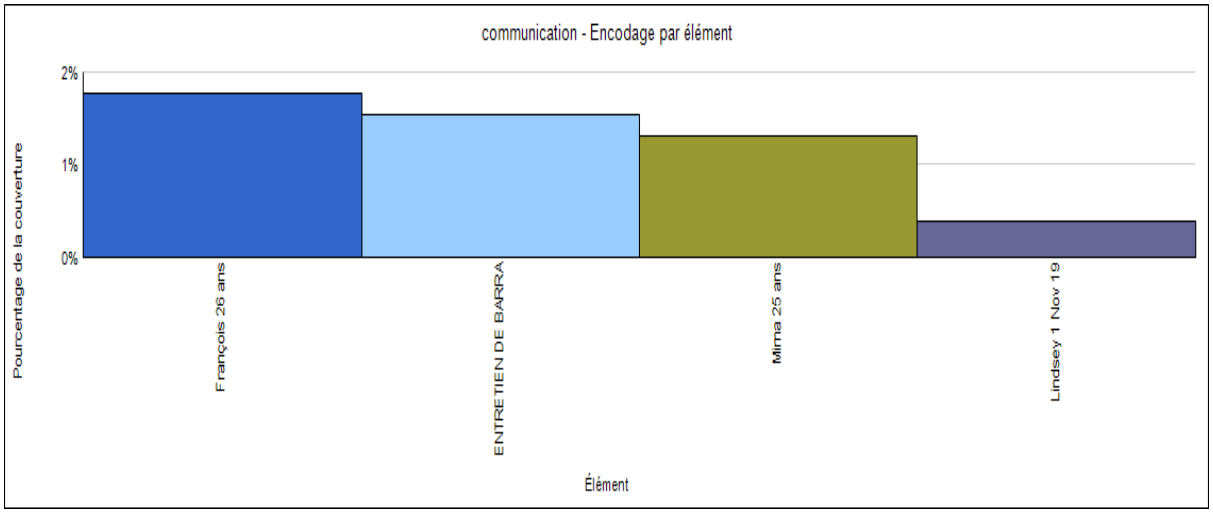
Ici, nous avons un histogramme présentant la faible fréquence du contenu encodé.

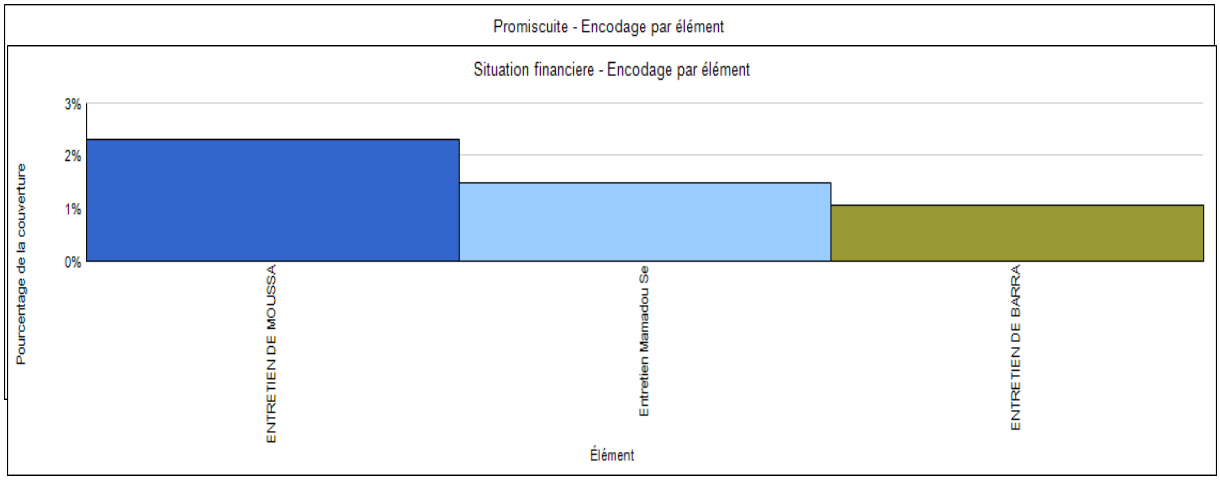


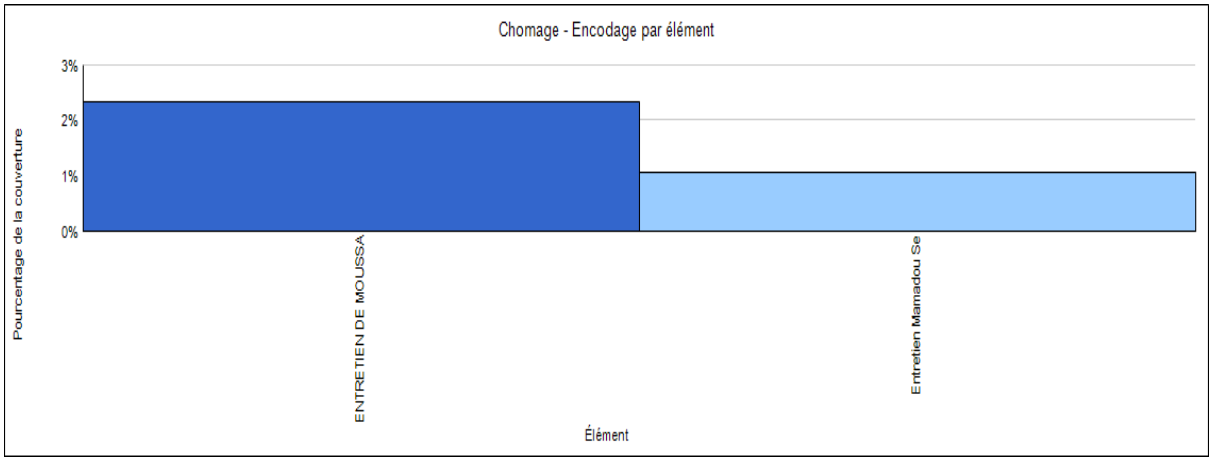
Ce schéma représente un nuage de mots qui souligne le nombre de mots le plus utilisé par les participants pour cette sous-catégorie. Maintenant, nous allons faire apparaître la totalité

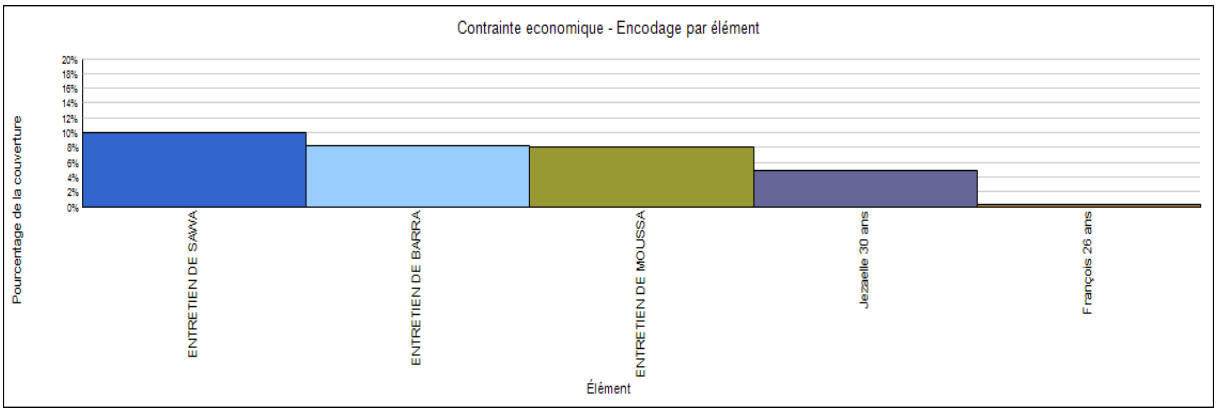
des histogrammes montrant la fréquence des contenus encodés par NVIVO 10.

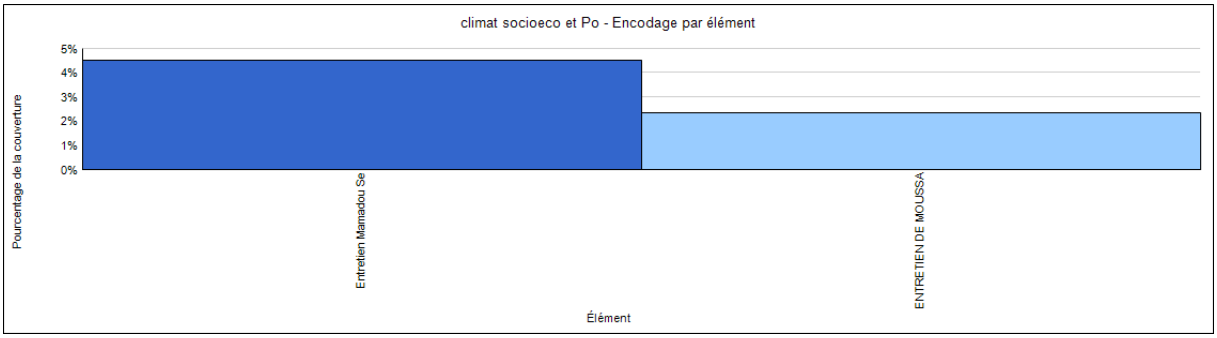


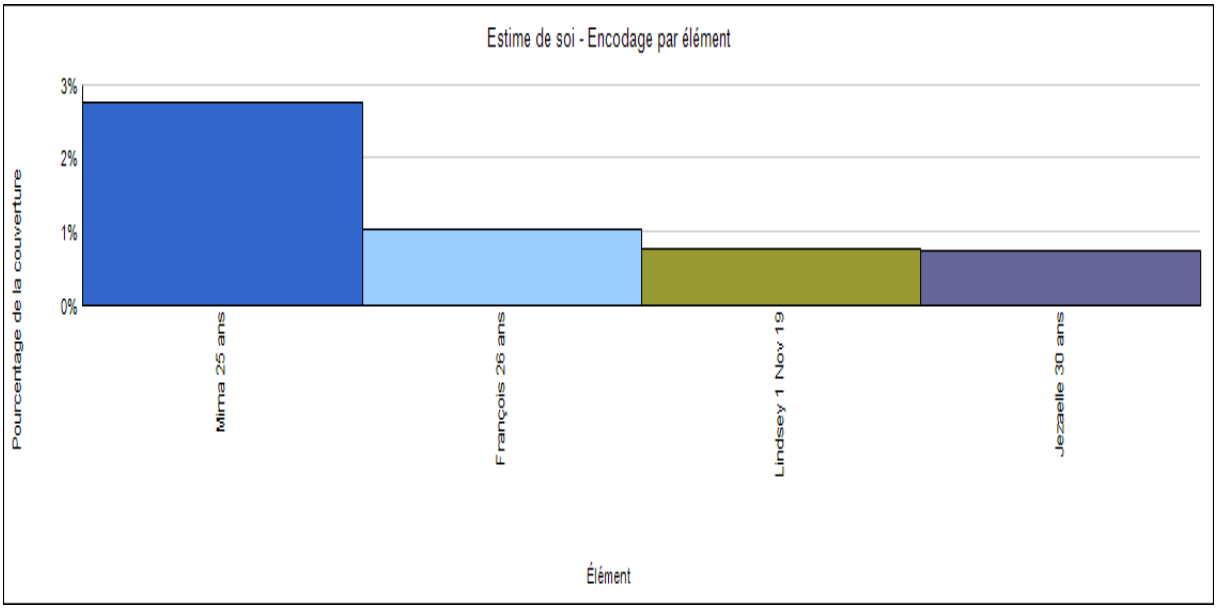

communication - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
2%
1%
0%
François 26 ans
ENTRETIEN DE BARRA
Mirna 25 ans
Lindsey 1 Nov 19
Élément

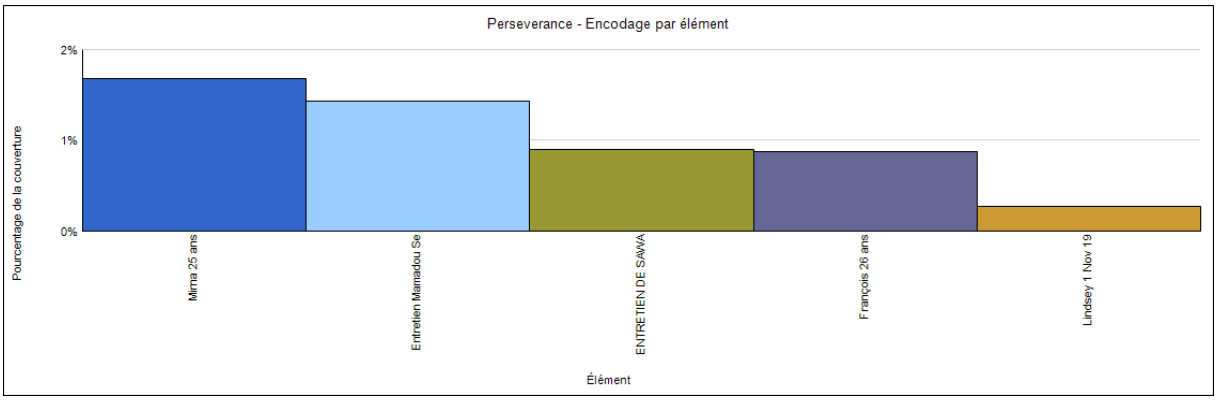

Promiscuite - Encodage par élément
Situation financiere - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
ENTRETIEN DE MOUSSA
Entretien Mamadou Se
ENTRETIEN DE BARRA
Élément

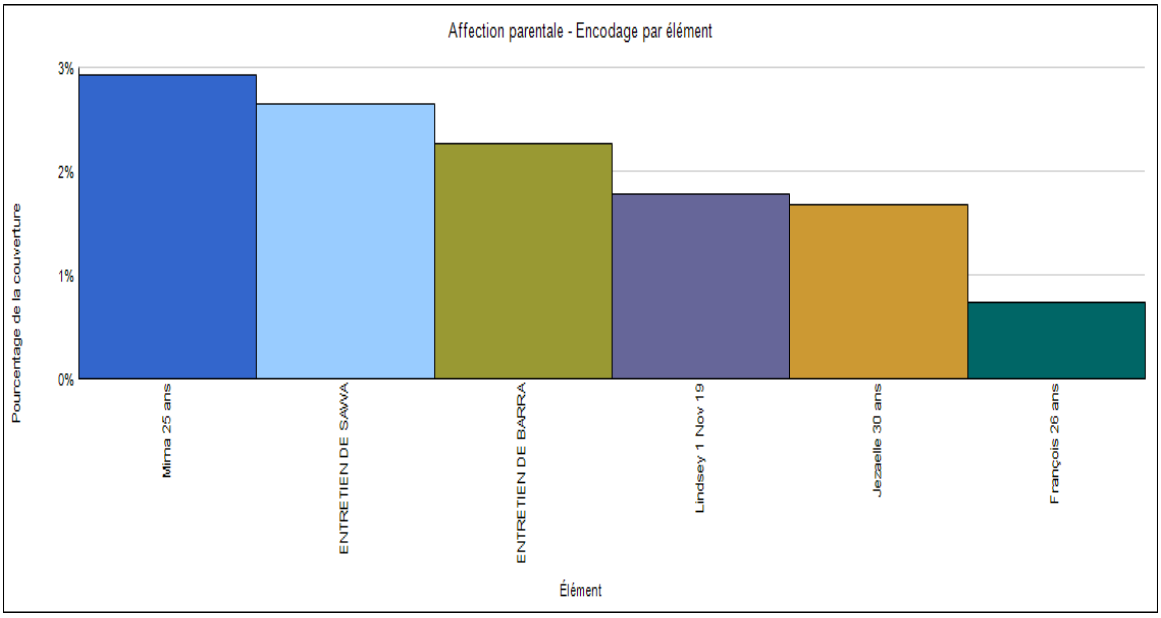

Chomage - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
ENTRETIEN DE MOUSSA
Entretien Mamadou Se
Élément

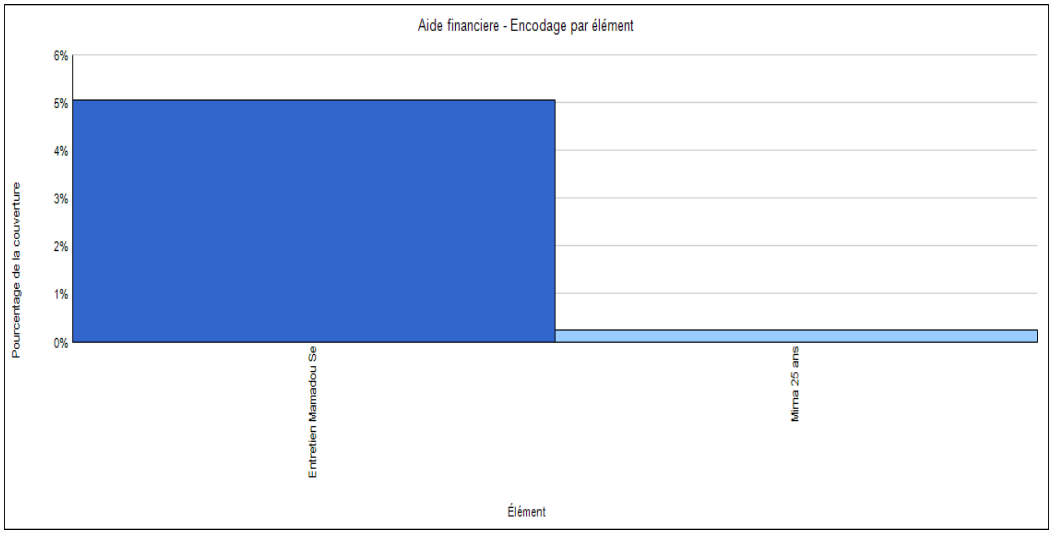

Contrainte economique - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
20%
18%
16%
14%
12%
10%
8%
6%
4%
2%
0%
ENTRETIEN DE SAWA
ENTRETIEN DE BARRA
ENTRETIEN DE MOUSSA
Jezaelle 30 ans
François 26 ans
Élément

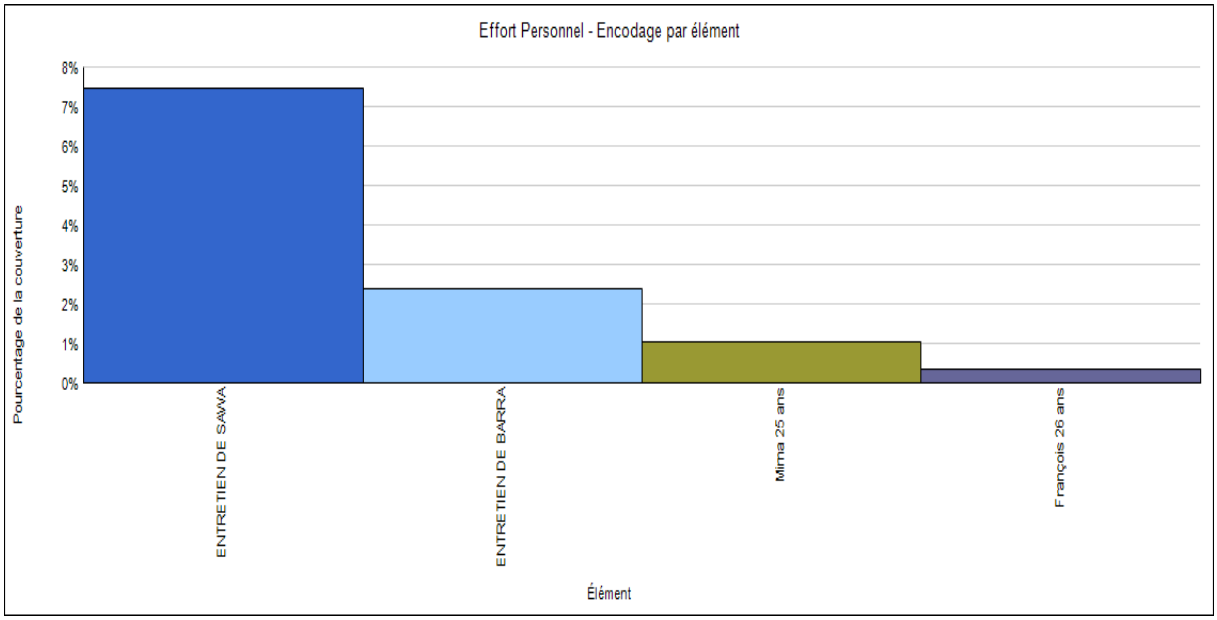

climat socioeco et Po - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
5%
4%
3%
2%
1%
0%
Entretien Mamadou Se
ENTRETIEN DE MOUSSA
Élément

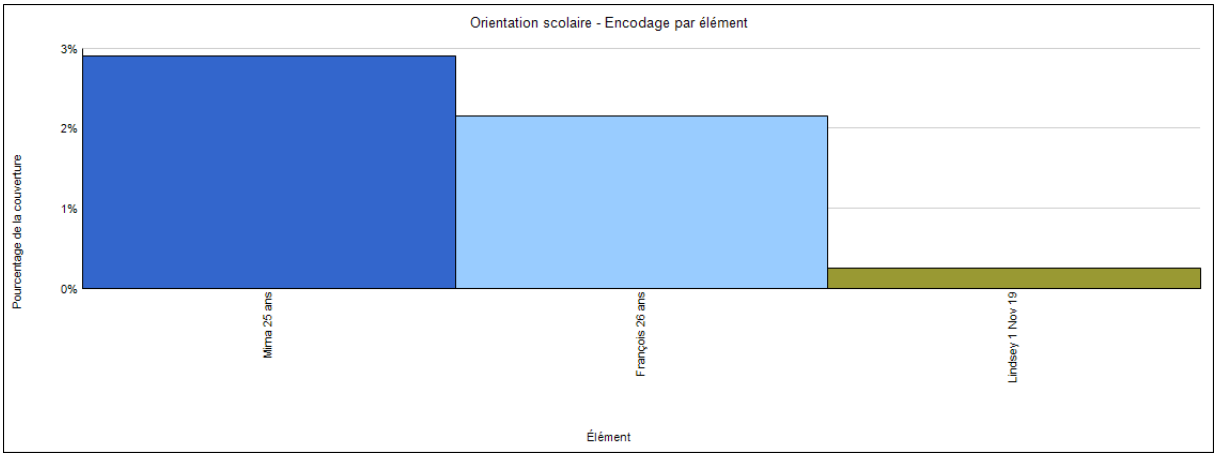

Estime de soi - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
Mirna 25 ans
François 26 ans
Lindsey 1 Nov 19
Jezaelle 30 ans
Élément

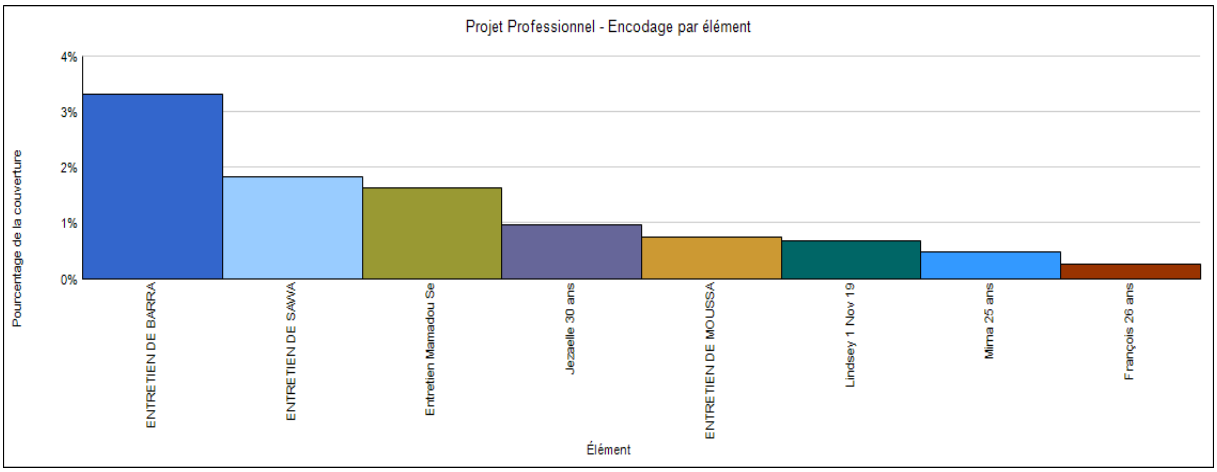

Perseverance - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
2%
1%
0%
Mirna 25 ans
Entretien Mamadou Se
ENTRETIEN DE SAWA
François 26 ans
Lindsey 1 Nov 19
Élément

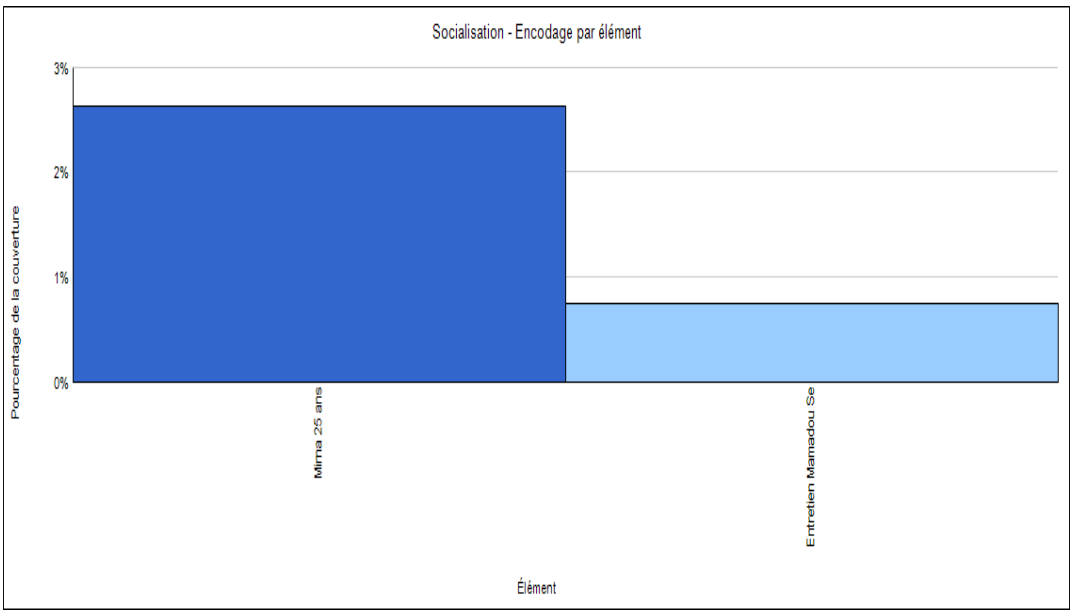

Affection parentale - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
Mirna 25 ans
ENTRETIEN DE SAWA
ENTRETIEN DE BARRA
Lindsey 1 Nov 19
Jezaelle 30 ans
François 26 ans
Élément

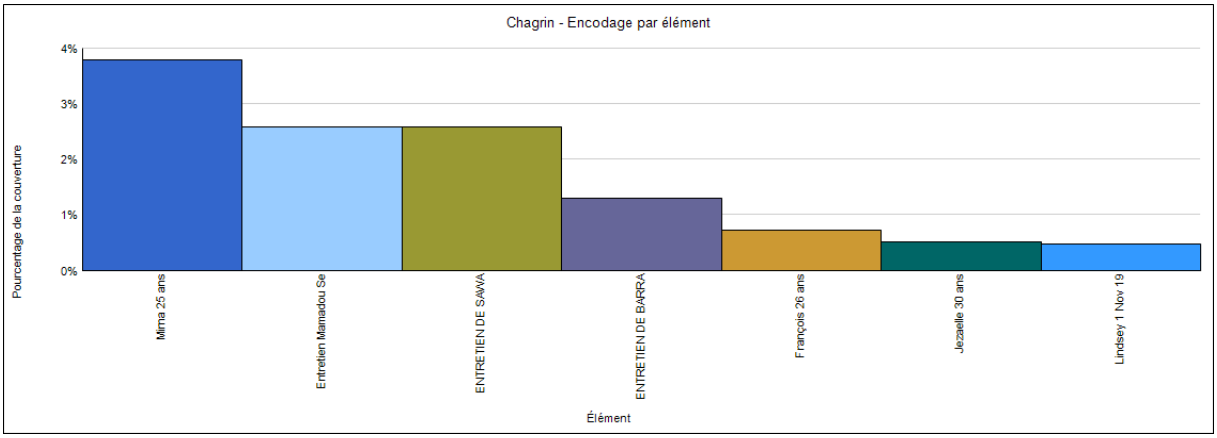

Aide financiere - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
6%
5%
4%
3%
2%
1%
0%
Entretien Mamadou Se
Mirna 25 ans
Élément

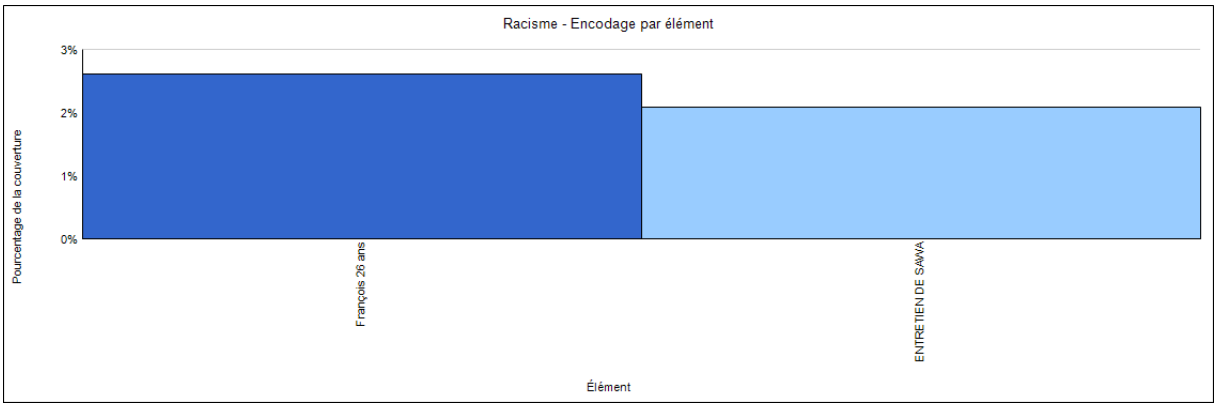

Effort Personnel - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
8%
7%
6%
5%
4%
3%
2%
1%
0%
ENTRETIEN DE SAWA
ENTRETIEN DE BARRA
Mirna 25 ans
François 26 ans
Élément

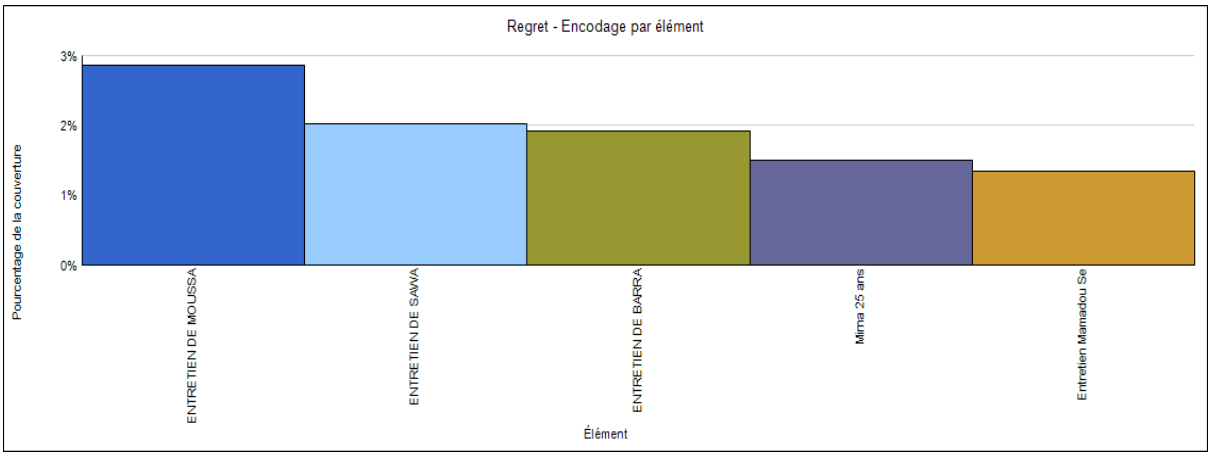

Orientation scolaire - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
Mirna 25 ans
François 26 ans
Lindsey 1 Nov 19
Élément

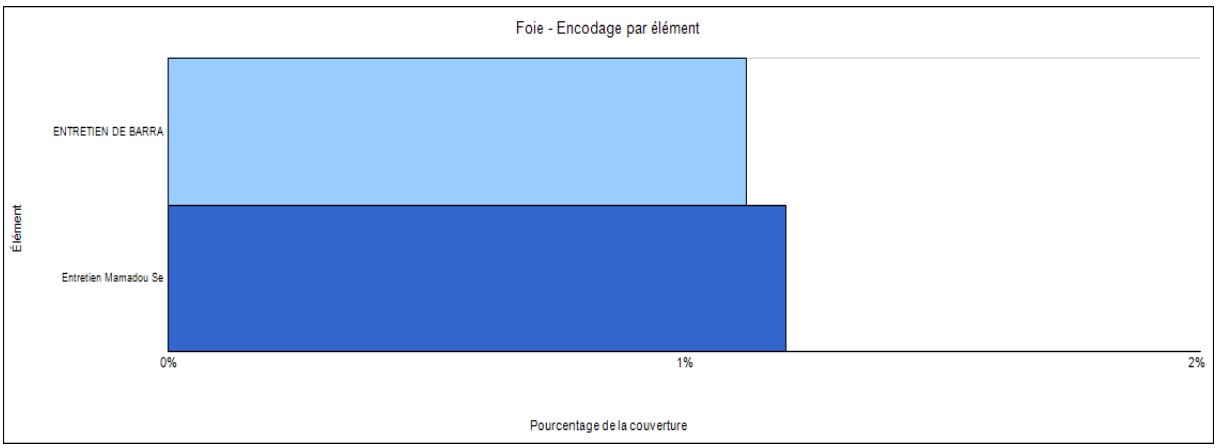

Projet Professionnel - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
4%
3%
2%
1%
0%
ENTRETIEN DE BARRA
ENTRETIEN DE SAWA
Entretien Mamadou Se
Jezaelle 30 ans
ENTRETIEN DE MOUSSA
Lindsey 1 Nov 19
Mirna 25 ans
François 26 ans
Élément


Socialisation - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
Mirna 25 ans
Entretien Mamadou Se
Élément


Chagrin - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
4%
3%
2%
1%
0%
Mirna 25 ans
Entretien Mamadou Se
ENTRETIEN DE SAWA
ENTRETIEN DE BARRA
François 26 ans
Jezaelle 30 ans
Lindsey 1 Nov 19
Élément


Racisme - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
François 26 ans
ENTRETIEN DE SAWA
Élément


Regret - Encodage par élément
Pourcentage de la couverture
3%
2%
1%
0%
ENTRETIEN DE MOUSSA
ENTRETIEN DE SAWA
ENTRETIEN DE BARRA
Mirna 25 ans
Entretien Mamadou Se
Élément


Foie - Encodage par élément
Élément
ENTRETIEN DE BARRA
Entretien Mamadou Se
0%
1%
2%
Pourcentage de la couverture

Au préalable, nous avions pensé que le fait de travailler sur un logiciel adapté comme le NVIVO 10 nous permettrait de promouvoir des résultats plus probants. Le résultat est quelque peu décevant, les tableaux et représentations graphiques ne nous apportant rien sur la parole des participants. Toutefois, ce logiciel fait ressortir une grande variété de catégories. Le logiciel repère des nuages de mots par catégorie, propose des diagrammes d'encodage, ainsi que des histogrammes exhibant des fréquences très faibles — rançon de la grande variété de catégories. Ceux-ci ont pu être dégagés grâce à des extraits d'entretiens que nous avons sélectionnés nous-mêmes en fonction de la catégorie concernée. Au vu de ces fréquences faibles, nous n'avons pas présenté la totalité des graphiques pour chacune des catégories. En revanche nous avons pris la décision d'engager une nouvelle lecture des entretiens, pour éclairer des aspects plus significatifs — et plus pertinents.

CONCLUSION

Nous venons de présenter le cadre méthodologique qui a été choisi pour permettre l'avancement de la recherche. Le recueil des données a été effectué sur les territoires guadeloupéens, métropolitains et sénégalais, au service de l'analyse de contenu. Ce recueil s'est fait grâce à des entretiens semi-directifs qui nous ont permis de découvrir le ressenti de chaque participant vis-à-vis de l'abandon de ses études supérieures. Nul doute qu'il ne fut pas évident de constituer l'ensemble du corpus compte-tenu du choix des participants dispersés vers trois espaces géographiques différents. Cela a posé quelques difficultés pour le bon déroulement des interviews. Le rapport entre l'interviewer et l'interviewé a été particulièrement compliqué : le fait d'être une jeune femme n'ayant pas abandonné son cursus et étant parvenue jusqu'à une inscription doctorale n'a pas facilité l'approche avec le sujet devant raconter un parcours ressenti comme un échec. Ce constat est valable autant pour les sujets participants de sexe féminin que les sujets participants de sexe masculin. En outre, être inscrit en doctorat n'entraîne pas l'assurance d'avoir effectué un parcours sans faute. Il a donc fallu apprendre à gérer la projection de nos désillusions personnelles et très rapidement, les limites de la recherche se sont installées comme une évidence. Elles nous ont rappelé le positionnement à tenir vis-à-vis de l'éthique de la recherche. A ce moment, nous nous sommes bien vite rendu compte que nous étions à la fois des êtres humains qui pensent mais qui sont aussi des êtres emplis d'émotions, tout cela étant engagé dans les interactions qui s'établissent.

Une fois tous les entretiens enregistrés, la question du traitement des données s'est posée. Nous avons engagé, comme prévu, une analyse de contenu "manuelle" (fondée sur l'outillage Bardin), qui nous a permis de dégager cinq catégories (cadre familial, contrainte économique, affection parentale, projet professionnel, orientation scolaire). Nous avons ensuite eu recours au logiciel NVIVO, en y inscrivant les résultats de notre analyse de contenu "manuelle", dans l'objectif d'obtenir une analyse de contenu plus riche. Cette richesse prenant la forme d'une grande variété de catégories et sous-catégories, les fréquences d'occurrence de chaque item ne permettent pas de dégager des aspects marquants. Nous nous sommes ainsi retrouvés avec nos cinq catégories, avec une pertinence vraisemblable de l'hypothèse H1, mais rien sur celle des hypothèses H2 et H3. Nous avons alors décidé d'engager une seconde lecture des entretiens. Dans le chapitre suivant, nous présenterons cette nouvelle démarche.

CHAPITRE VII :

LES REPRESENTATIONS ET LA SECONDE LECTURE

INTRODUCTION

Comme déjà dit précédemment, les résultats présentés par le logiciel sont quelque peu “éparpillés“, ce qui nous conduit à reprendre les entretiens, pour tenter de les exploiter autrement. L’idée est, dans une seconde lecture, de nous recentrer sur les représentations exprimées. En les lisant plus attentivement, nous pouvons d’une part les classer en représentations image (R1) et en représentations rationnelles (R2) — catégorisation proposée par JC Sallaberry — mais aussi tenter de repérer les contradictions qu’elles expriment (idée qui émerge à la lecture de deux entretiens particulièrement riches). Il nous faudra bien sûr revenir sur nos hypothèses, pour évaluer leur pertinence.

Classer les représentations en R1 et R2 constitue bien sûr la première démarche possible pour une seconde lecture. La découverte de la richesse particulière de deux entretiens constitue un coup de chance (il aurait pu en être autrement), qui nous permet de repérer des contradictions, et des contradictions de plusieurs types. La suite logique revient dès lors à chercher dans les autres entretiens si nous repérons les mêmes ou d’autres contradictions.

Le premier paragraphe argumente la nécessité d’une seconde lecture et engage le classement des représentations en R1 et R2 (un tableau par entretien). Le deuxième est consacré à ce qui ressort des deux entretiens particulièrement riches (celui de Z et celui de Y). Le troisième explore les autres entretiens, puis en tire le bilan en termes de pertinence des hypothèses.

D’une part, grâce au regroupement des occurrences d’énoncés révélant des contradictions pour en souligner la pertinence et d’autre part, en raison du rassemblement des occurrences d’énoncés prouvant la pertinence des hypothèses sous forme de tableaux, l’énumération des contradictions et hypothèses a pu être faite. Nous faisons état de cinq types concernant la catégorisation des contradictions et de cinq hypothèses. C’est ainsi que la nécessité d’une seconde lecture a permis d’engager plus précisément le repérage des représentations. Elles ont été regroupées dans huit tableaux de catégorisation. Un tableau de catégorisation par participant. Deux entretiens sont sortis du lot. Ces deux entretiens ont, à eux seuls montré la pertinence des contradictions et des hypothèses qui seront énumérées au cours du développement de ce chapitre. Premièrement, il s’agira de justifier la nécessité d’une seconde lecture et le repérage des représentations. Deuxièmement, la présentation des deux entretiens remarquables nous amènera à améliorer la pertinence des résultats.

I. LA NECESSITE D'UNE SECONDE LECTURE ET LE REPERAGE DES REPRESENTATIONS

Dans cette partie, il conviendra de montrer la nécessité d'une seconde lecture et de repérer des représentations pouvant se retrouver dans plusieurs entretiens. Ce repérage se fera à l'aide de tableaux de catégorisation.

A) La nécessité d'une seconde lecture

L'examen de la première lecture amène la nécessité d'une seconde lecture, pour au moins deux raisons. D'une part, deux entretiens sont, comme on va le voir, d'une richesse telle que la première lecture donne l'impression de "passer à côté" de quelque chose d'essentiel, ou en tout cas d'aspects caractéristiques de ces deux entretiens. D'autre part, nous n'avons pour l'instant pas d'outil pour tester la pertinence des hypothèses que nous avons formulées au cours des chapitres précédents. Si nous voulons être "au plus près" des caractéristiques de ces deux entretiens — mais aussi des autres, il nous faut engager un repérage plus systématique et plus fin des représentations que ces propos évoquent. La possibilité la plus immédiate est de reprendre la catégorisation proposée par Sallaberry (1986, 1996, 2015a), qui discerne les représentation image (codées R1) et les représentations rationnelles (codées R2). Il repère en effet, dans son corpus[405] :

- des énoncés du genre « on était sur l'eau, il y avait des bateaux », ou « on était dans une église, il y avait des chœurs », qui caractérisent, pour lui, des représentations image (codées R1) ;
- des énoncés tels que « dans ce groupe, il y avait des règles très précises quant à l'émission des sons » ; il décèle dans ce propos une amorce d'hypothèse, voire une hypothèse (sur le fonctionnement du groupe dans l'atelier). Il qualifie ce type d'énoncé de « représentation à prétention interprétante », puis, pour simplifier, « représentation rationnelle » (codées R2). Il justifie théoriquement cette catégorisation par la question des bords :
  - une image fait toujours penser à une autre image, une image (et une R1) a donc des bords flous ;
  - une R2 a pour fonction d'intervenir dans un raisonnement et doit donc tenter de préciser ses bords.

Mais pour nous, l'important est de savoir sur quels indices une représentation peut être

[405] Il s'agit d'un temps de parole de groupes engagés dans un atelier-création sonore.

classée R2 — car le plus souvent, on a affaire à une description, donc à une R1. J.C. Sallaberry propose de coder R2 une représentation qui formule une hypothèse, ou qui contient un connecteur logique (parce que, donc…), ou qui engage une comparaison argumentée… (il ne donne pas l'impression de fournir une liste fermée d'indicateurs).

Nous pouvons donc envisager de classer dans un tableau, pour chaque entretien, les représentations qui nous ont paru les plus importantes, dans une colonne R1 ou une colonne R2.

B) Le repérage des représentations présenté dans les tableaux R1-R2

Ici, nous présenterons l'ensemble des tableaux R1-R2 pour chaque participant de l'étude soit huit tableaux au total. Il y aura un tableau par page. Ils ne seront pas directement commentés mais dans une prochaine partie, les commentaires des entretiens seront donnés pour vérifier :

- la pertinence de ce que nous repérons comme des contradictions
- la pertinence des hypothèses.

Le premier tableau de catégorisation R1-R2 est celui de l'entretien de Z (30 ans).

R1 (représentation image)	R2 (représentation rationnelle)
Vu que c'était une montagne qui serait difficile à gravir. Le fait de ne pas avoir fini mes études est resté longtemps un poids pour moi. Je n'ai toujours pas réussi à le digérer. Je bénirais le ciel et tous les jours. Je dois pouvoir la refermer. Je suis immergée. Reculer pour mieux sauter. Je pensais que j'avais pansé mes plaies. Et faut s'accrocher. Je tiens à elle comme la prunelle de mes yeux. De sécher mes plaies. J'étais en miette. Je suis suffisamment ouverte.	J'avais le niveau mais c'est seulement la vie autour qui a rendu les choses plus difficiles. Je suis pas très persévérante comme personne, c'est un gros défaut. Je m'étais inscrite à la fac euh Paris Diderot mais je n'y ai jamais mis les pieds. J'ai euh loupé le coche. Je crois que j'ai manqué de conseils à ce moment parce que je n'ai pas voulu en solliciter. Je pense qu'il y a des sacrifices que j'aurais pu faire, je crois que c'est pas moi. Dans ma tête, je sais que je ne l'ai pas, ça n'existe pas physiquement et concrètement je suis à la hauteur. J'avais pas de raison d'échapper à ça.

Pour moi, c'était pas possible de faire partie des cobayes quoi. Si on veut faire simple en faisant quand même une cassure. C'est beaucoup moins facile quand t'as 18 ans de t'imaginer traverser le globe et aller ailleurs. Mon permis de conduire m'avait saigné.	Je prenais pas de risque, je prenais pas de risque donc euh c'était impeccable. J'ai obtenu mes 6 premiers semestres dans la douleur. C'est comme une cicatrice qui m'empêche pas de marcher, de faire ce qu'il y a à faire sauf qu'elle est là. Ce sont des obstacles que j'ai rencontré sur ma route. Me noyer dans le travail me permettait d'oublier. C'était une façon de noyer le poisson. Mes décisions sont souvent (silence) sont souvent dues au coup du sort. Il me fallait les armes. Et le diplôme, c'est ça, c'est être armé pour pouvoir faire les choses Se remettre sur les rails des savoirs de base Je savais que faire des études c'était pas une sinécure.

Le deuxième tableau de catégorisation R1-R2 est celui de Y (24 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
Avec mon père, limite comme si tout était rose, tout était beau, tout était parfait et franchement, à ce moment-là, tout était vraiment beau et parfait quoi (rires). Je me sentais en fait, vraiment comme une inconnue, comme une inconnue. C'était parfois douloureux. Parce que, euh des fois, elle voulait pas que j'aille chez mon père le week-end. Elle m'a accouchée à 17 ans ben du coup	Déjà dans ma tête, je ne suis pas bien. Il faut que je m'adapte à la séparation avec mon père. Il faut que je m'adapte au froid parce que le froid, j'ai jamais connu de ma vie. En tout cas, pas constamment. Pas aussi froid donc euh, là, je change tout. Ils essayaient de m'imiter. J'allais à l'école mais j'avais pas envie d'aller à l'école parce que je me disais, j'y arrive pas. J'y arrive pas après j'osais pas

moi, je pense que lorsque je suis née, euh moi je pense, ce que je ressens, c'est que j'étais plus un fardeau pour elle. C'est pas quelqu'un qui prend la tête. J'aimerais pas avoir un enfant et me le trimballer à droite, à gauche, qu'il soit plus un fardeau pour moi qu'autre chose. J'ai pas envie de, de me décharger sur cet enfant. Pour l'instant, je suis pas encore euh totalement guérie de cette relation avec ma mère. Ma mère a reprit sa vie en main. Elle disait qu'elle voulait repartir de zéro. Je vivais très mal le fait d'être coupée de mon père. Je suis arrivée dans la classe de CM1, c'était très compliqué pour moi du fait de , d'être coupée de mon père, coupée de mes repères (rires). L'école, c'était juste catastrophique. Ensuite, à mon année de CM1, je l'ai redoublée. J'étais vraiment perchée, perchée de chez perchée. Je comprenais vraiment rien. Je comprenais vraiment rien dans ma vie. Je me suis jamais fait renverser par une voiture et j'aimerais pas que ça m'arrive mais j'ai l'impression que j'étais là entrain de traverser la rue…euh même pas traverser la rue mais que j'étais là, sur un trottoir et que bim par derrière, une voiture euh une voiture me fonce dessus et que bim, je me retrouve à l'hôpital et que je comprends pas ce qui s'est passé. J'avais pas demandé que la voiture euh me persécute comme ça quoi. C'était	aller voir la maîtresse et dire que je comprends pas, que j'arrive pas, ceci, cela. Enfin ! Euh en vrai, il était pas clairement déterminé. Enfin, j'avais pas une idée mais je savais juste que je voulais aider mon père dans son entreprise parce que c'est le gérant d'un garage.

vraiment mon ressenti. J'étais sonnée, j'étais perdue, j'étais chagrinée de mon père, mon père, mon père, mon père enfin mon père, c'était ma source d'énergie. Ma source de valeur, ma, mon, c'était mon amour en fait, c'était un tout en fait. Mon monde s'était effondré. Même là dans ma vie, je me dis à quel moment, à quel moment ma vie m'a échappée et là, en parlant de ça, en dévoilant ma vie, je me demande exactement, je me dis que c'est exactement à ce moment-là. Je me dis déjà, je suis coupée de mon père qui me donne en gros, une raison de vivre. Je trouvais ça vraiment très très douloureux. Trois fois dans l'année, comme si c'était pas assez ce que je vivais ben trois dois dans l'année pffff je vivais des moments très trèstrès douloureux et physiquement pas que émotionnellement mais physiquement. Elle va mieux réussir, je vais la frapper, je vais la torturer, je vais tellement la frapper qu'elle va comprendre. Je prends le recul aujourd'hui parce que j'en parle aujourd'hui. Aussi, faire le point sur ma famille. J'apprécie beaucoup mon père, j'ai une très bonne image de lui. Je prenais mon rôle de grande sœur très à cœur. Là tout de suite, j'ai l'image d'un chien qui regarde de droite à gauche toutes les voitures qui passaient. C'était vraiment la belle vie. C'était vraiment limite le paradis quoi (rires). A l'époque pour	

moi, pour moi, ça c'était vraiment la représentation du paradis. J'ai appris qu'il s'était échappé, ce qui m'avait fendu le cœur jusqu'à ce jour. J'étais juste figée à l'idée d'aller chez ma mère. C'est comme si mon cerveau ne voulait pas hein. C'était comme une forme d'injustice. Comme ma mère me tapait beaucoup à l'époque, elle tapait fort hein franchement là, je suis même capable de ressentir un coup de ceinture (pleurs) tellement c'était fort. Chez ma mère, ben je me sens très mal, je me sens mal dans ma peau. C'était tellement douloureux pour moi. C'était énorme à l'époque. J'étais figée. J'étais bloquée, ma gorge c'est comme si on tenait ma gorge tellement mais tellement fort que en gros, je peux pas parler. J'avais l'impression qu'on me serrait la gorge. J'avais la, la boule au ventre.	

Le troisième tableau de catégorisation R1-R2 est celui de W (23 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
J'ai eu pas mal d'obstacles dès la première année. On veut et être bien stable pour étudier. Je me décarcassais pour étudier parce que vous n'êtes pas sans savoir que la réussite n'est pas au bout de l'effort.	J'ai fourni beaucoup d'efforts en vain. Je faisais beaucoup d'efforts.

J'ai abdiqué. J'ai dit bon je reste dans la maison et je laisse tout ça entre les mains de Dieu. Alors vu tous ces sacrifices que j'avais fait. J'ai eu peur. Ça joue sur le moral quoi. Ça m'a beaucoup troublé.	

Le quatrième tableau de catégorisation R1-R2 est celui de M (40 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
Maintenant, est-ce que tu auras le courage d'aller jusqu'au fond pour arriver à terminer tes études ? Moi c'est des coups et des malheurs qui m'ont fait arrêter les études. Des coups et des malheurs. J'ai poussé derrière et j'ai trouvé un petit job J'ai pas poussé, pourquoi j'ai pas poussé à terminer mes études encore. Ce facteur là est toujours dans toi. Ça te joue des tours. Ça te joue des tours car j'ai vu des gens devenir fou parce qu'ils n'ont pas, ils n'ont pas de travail derrière. Tu sais que quand tu as un problème, tu vas courir, que tu vas mourir de faim ben t'as pas le temps. Tu peux pas te glorifier en disant oui il a réussi et moi j'en ai pas. Tu vas avoir des pensées derrière. Donc c'est un sentiment très fort J'ai le cœur serré rien que d'y penser.	Les difficultés venaient de…j'avais pas assez les moyens pour m'avoir un ordinateur et l'Etat aussi n'avait pas mis les moyens adéquats pour…pour me mettre à, à l'aide. Je peux dire qu'on a pas les moyens, on a pas les moyens pour, pour me mettre, pour poursuivre les études. J'avais pas les moyens pour m'ambitionner pour cela. On peut dire comme le matériel. Il y a le facteur Etat. L'Etat doit aider les jeunes pour, par exemple donner les bourses. J'ai même pas les mots pour dire…

Mais tout ce que je peux faire pour pousser mes enfants à terminer les études, ben Inchallah, je le ferai Quand on te dit travaille, travaille, travaille, pousse tes études, pousse tes études, pousse tes études, tu te bats c'est pour ne pas avoir le sentiment de rancœur derrière.	

Le cinquième tableau de catégorisation R1-R2 est celui de A (29 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
On peut, on peut souffrir, euh sortir d'une région dans laquelle on a une situation très difficile. Et, et, encore et encore les difficultés ont persisté à me suivre et les difficultés parce que je suis loin de ma famille. C'était dur, trop douloureux alors je veux même pas parler de cette préparation. Même si tu échoues, tu as démoralisé toute la famille. Mais tu peux pas acheter les livres même si tu tapes partout, tu tapes les portes. J'ai vécu le mal, le mal social surtout au niveau psychologique. C'était des sentiments qui m'animaient tout le temps. C'était vraiment des mauvais sentiments qui me faisaient très mal. Je me suis dit pourquoi tu t'es cassé la tête à réfléchir à de l'argent. Dans mon fort intérieur, ça me faisait très très très mal.	Oui, oui, je peux détailler l'université parce que vous savez les politiques, les régimes de la famille paysanne, d'une famille un peu reculée, c'est une famille un peu diminuée. pour vous dire la vérité, c'était les problèmes pour avoir l'argent qui me perturbait et qui m'ont pas permis d'avoir la licence d'espagnol. Ben, quand j'ai réfléchi et que je me suis dit que donc du coup, j'ai arrêté mes études à cause de l'argent, à cause des moyens financiers. En plus, mes parents ils peuvent pas. Si mes parents avaient les moyens, j'allais continuer les études peut être dans des écoles, des écoles privées. J'ai abandonné à cause des sous, ça me faisait très mal. Franchement, ça me faisait très mal. Je vous le jure devant Dieu et sur la tête de ma mère. Voilà, j'ai vécu tous ces…tout ça qui ne sont que des remords du point de vue personnel et

Quand j'ai, j'ai trop visé long sur mes études. J'ai trop visé long sur mes études. Je voulais viser le sommet. C'était ça mon rêve. Si j'avais encore les possibilités de m'inscrire encore à l'université, je me tue pour prendre ma licence et je le jure devant Dieu. La licence est très petite alors pour moi tant que tu n'atteins pas le sommet des diplômes, ben tu n'es pas encore arrivé. Le sommet des diplômes, c'est de finir, d'aller tant que c'est pas fini, d'aller au terminus. C'est le doctorat. Pour moi, quand j'étudie, je dois pas avoir un obstacle sans pour autant atteindre mon objectif, sans pour autant arriver au terminal, au terminus. J'ai fréquenté le premier cours et ça m'a donné un goût, ça m'a donné un goût et j'ai vécu que c'était un peu facile et agréable. Ben oui, je pourrais me tuer pour ça parce que je suis fils de paysans. Même si je restais un jour sans manger ben je vais pas le pousser à me donner. J'avais toujours mes valeurs en tête et je me disais pourquoi ne pas me tuer pour trouver un autre moyen ? Il va dire j'ai rien pour qu'il achète des tickets ben ça lui fait mal, ça lui fait mal, ça lui fait mal donc je préfère me taire que de lui donner des pensées, des pensées et des pensées comment ? Des pensées négatives euh. C'est ton obstacle. Je me suis battue pour passer de la première	tout ça.

année à la deuxième année. Même si je mangeais pas, je me disais que je dois me battre, me battre même si je mange pas. Non, je voulais me battre. Je devais essayer d'avoir la tête sur les épaules. Quand tu es enfant de paysans, tu dois lutter, lutter, lutter pour réussir. On peut pas souhaiter le confort comme ça sans souffrir, c'est aussi pour les autres. On souffre ! J'ai souffert mais tout ça, c'était aussi pour les autres. C'est lourd, c'est lourd. Quand je parle de cet obstacle là qui m'a empêché d'atteindre le sommet. C'est lourd. C'est trop dur, c'est très dur parce que quand je vois mes camarades qui ont continué, qui ont réussi et pourtant je suis plus intelligent qu'eux ben ça fait mal. Eux, ils sont entrain de réviser et moi rien du tout pourtant j'ai la tête sur les épaules. Jusqu'à présent je suis entrain de travailler, de tâtonner, bien-sûr pour m'en sortir. Des fois, quand on étudie ben au village tu cohabites avec ton ennemi à gauche et à droite, devant et derrière et c'est l'ennemi qui te motive à beaucoup de choses ? Et dès que tu vas à l'université ben ton ennemi n'attend que ton échec donc tu grandis avec ça, tu vis avec ça. Même si d'autres veulent ta réussite ben tu te bas comme pour plaire à tes fans quoi. Tu te bas et tu dois viser la réussite.	

Le sixième tableau de catégorisation est celui de D (26 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
C'est amer, c'est amer…parfois tu as envie de, t'as envie de pleurer parfois t'as envie de cogner une porte parce que c'est amer. Tu as commis des erreurs qui t'ont poussé à, à échouer. On s'est battu avec d'autres amis, on s'est battu. Bon même les résultats, tu dis bon, je me bats, j'ai étudié mais tu vois un autre étudiant qui ne venait pas assister les cours et pourtant il passe. Tu ne comprends pas alors c'est, c'est amer. C'est amer. Bon, vouloir poursuivre son rêve…aller jusqu'au bout. Tu dois dire je vais me battre. On se bat, on se bat. C'est un peu sale. C'est dur, c'est dur bon… on s'accroche. ? Je vais m'accrocher. Continuer mon rêve.	Bon, c'est inexplicable. C'est ça que je regrette. J'ai beaucoup regretté. Je n'abandonne jamais. Abandonner, c'est…, c'est être, être un lâche. Bon, dans le Saint Coran, Dieu dit que, un croyant ne doit jamais abandonner… Dans le droit chemin, il ne doit jamais abandonner dans le droit chemin malgré tout obstacle. Un homme ne doit pas avoir peur. Ici au Sénégal, un homme ne doit pas avoir peur. Même devant la mort, il ne doit pas reculer, toujours de l'avant. Non, je n'ai pas abandonné. Parce que dans le système dans la fac, de la fac, si tu fais deux fois une année et t'as pas réussi à passer, tu dois quitter. On m'a contraint. J'ai été obligé d'arrêter le Master 1. Le DIP m'a recalé. S'il m'avait encore donné la chance de pouvoir, de pouvoir refaire l'examen, je leur dirai merci. Je vais le refaire.

Le septième tableau de catégorisation R1-R2 est celui de R (26 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
Ça m'a vraiment cassé les deux bras. Je crois que mon cerveau, il veut pas (rires).	

C'est les maths qui m'ont plombées (rires). J'ai toujours aimé l'économie et quand il fallait me rabattre sur une filière de secours entre guillemets. Des enfants que j'ai vu crevette qui sont avec moi là. Mon cerveau euh était vraiment out, mais c'est pas possible, on a pas vu ça. J'espère que ça va pas encore me freiner. Les maths et moi, c'est pas du tout euh…c'est pas du tout euh…on est pas du tout amis. Je pourrai retourner sur ça et pour l'instant, je suis pas dessus. Je veux juste donner vie à mon nouveau projet. Ça a beaucoup joué sur moi. J'ai pas pu passer les dernières épreuves qu'ils me manquaient, ça m'a cassé les deux bras. J'ai 25 ans et il faut pas que je dorme sur mes lauriers donc je me dis que je suis pas plus bête donc voilà quoi. Ce que j'ai appris par rapport à mon opération, ça m'a un peu cassé sur le coup.	

Le huitième tableau de catégorisation R1/R2 est celui de S (26 ans).

R1 (représentations images)	R2 (représentations rationnelles)
Juste pour m'endormir le temps qu'un autre plan se montre quoi histoire de me montrer que je fais de l'art et que je me taise un peu	J'aime pas me plaindre pour que les gens disent ah ouais, tu te plains. T'es juste fainéant. Euh, t'est pas genre j'ai pas envie que ça passe

quoi. C'était un vieux bâtiment, un vieux bâtiment qui a trop vécu qui demandait vraiment d'arrêter de vivre et c'est là vraiment qu'on nous a installé. J'avais vraiment l'impression d'être encadré par des enfants de maternelle. Les adultes étaient vraiment comme des gamins dans l'école. Ils s'envoyaient des roches entre eux. Ils critiquaient sale quoi. Bon, c'est chaud, ça va être dur de continuer l'année dans toutes ces conditions. Ce sont des professeurs qui te machin, en léchant des culs quoi et je suis pas du genre lèche-cul. On nous mettait sur le chemin de tout ce que j'avais déjà appris. Si c'était le cas (rires), la logique voudrait que je leur envoie un procès au cul. Complètement submergé, vraiment noyé, complètement stressé parce que je payais pour ça. C'était très chaud. Ça me fait mal que je veux montrer à mes parents comment je suis désarmé face à ça et qu'ils m'envoient quand même, bah voilà quoi enfin un combat complètement inutile quoi et il y a d'autres endroits où je suis armé et pourquoi, c'est là que tu m'envoies ? Ça m'a donné un coup au moral. Ils m'ont laissé dans la merde donc jusqu'à maintenant, je suis dans la merde car je dois de l'argent que j'ai pas à la banque.	pour de la mauvaise foi. Genre ouais les noirs, vous allez toujours dire que racisme etc et c'est vrai, y a du racisme, c'est chaud. En Guadeloupe, ça fait mal, ça fait mal et le fait que ça fasse mal, on a pas envie de montrer que ça existe en fait parce qu'on a une certaine fierté. Le fait de savoir que c'est ça même qui t'es arrivé, t'as pas trop envie d'en parler en fait. Ça n'existe plus donc du coup, je me dis que je peux pas me permettre de dire que j'ai été victime de racisme. Je me dis ouais c'est pas normal. J'ai pas été compétent tout simplement ou j'ai pas bien agi. Je me dis pas directement que c'est du racisme et du coup, je ferme ma gueule et je reste dans mon coin. J'ai pas envie de dire ça en fait. Bof, pas vraiment, je sais pas, peut-être que je m'étais, si j'avais, si j'avais plus de motivation, ça aurait abouti. Franchement, j'étais motivé, y a des petits trucs, des, des, des petits trucs bêtes et tu vois quelqu'un qui baisse ta motivation, c'est des trucs qui par rapport à moi-même et comme je te disais, les histoires de racisme, le fait de voir que et on ne me donne pas mon UC, ça me fait chier. C'est pas de l'orgueil parce que tu sais que tu dois me donner mon UC, pourquoi tu ne me le donne pas ? Peut-être qu'effectivement, j'ai tort donc je vais aller réclamer un truc que je mérite pas, je sais pas, dans le doute. Je sens que ma motivation a été gaspillé en fait. J'ai vraiment l'impression d'avoir été euh, je sais pas mais j'sens qu'on a pas été réglo avec moi. Je suis sûr que ce sont des racistes et

Tu vas éviter ce genre de discussion parce que bon officiellement, le racisme est mort. Je vais essayer de serrer les dents. Il ne me restait plus une goutte de combativité. Au bout d'un moment, à force de pousser, de pousser et que moi, je bouge pas, au lieu de se dire ah peut être qu'on devrait le pousser dans l'autre sens, ils arrêtent tout simplement de me pousser parce qu'ils ont déjà gaspillé pas mal d'énergie à me pousser. Au bout d'un moment, ils se disent fuck on arrête de le pousser (rires) et il fera ce qu'il veut. Le problème à ce moment-là, c'est que je me suis tellement battu pour aller dans l'autre sens que euh, je bouge plus parce que j'en ai marre.	qu'ils n'aiment pas qu'un noir ait un truc trop bien. J'étais avec une copine qui a décidé de s'inscrire à Fouillole alors je me suis dit bah tiens tant qu'à faire, je vais essayer de m'inscrire à Fouillole aussi. Je vais essayer Fouillole quoi, je vais essayer les études donc je me suis inscris sans la vraie motivation d'un étudiant qui commençait à faire des études. C'est -à-dire que je me suis inscris vraiment pour voir ce que ça donne, pour voir si je peux. Pour voir si je suis capable de suivre des études quoi. Je me suis dit, fallait que je sache exactement si je suis capable ou pas en fait de suivre des études. J'avais aucun choix particulier, j'avais aucune intention. J'avais, j'avais rien visé comme éco droit, c'est le, c'est ce que tout le monde prend à Fouillole quand ils ne savent pas ce qu'ils vont faire, ils prennent éco droit donc j'ai pris éco droit. Je suis pas épuisé mais euh, y a aucune goutte de motivation.

II. LES DEUX ENTRETIENS REMARQUABLES

Dans ce corpus, il y a deux entretiens sur les huit qui ressortent du lot. Ils assurent à eux seuls la pertinence des hypothèses et révèlent de nombreuses contradictions, ce qui est intéressant à soulever au cours de cette recherche. Nous commencerons par présenter celui de Z puis celui de Y.

A) L'entretien de Z : la pertinence des hypothèses, les contradictions

Dans un premier temps, il a fallu rechercher les différentes contradictions avant de pouvoir en proposer une catégorisation.

1) Le repérage des contradictions

Cet entretien se révèle très riche. Très vite, dès le début, nous trouvons l'énoncé : « *J'avais le niveau mais c'est seulement la vie autour qui a rendu les choses plus difficiles* ». On pourrait trouver cela banal, mais on peut aussi interpréter cette phrase comme décrivant une contradiction.

Plus loin, on entend « *Je suis pas très persévérante comme personne, c'est un gros défaut* ». On peut, là encore, interpréter cette révélation en tant que contradiction, mais d'un type différent de la première.

Encore plus loin, on trouve *« Je m'étais inscrite à la fac euh Paris Diderot mais je n'y ai jamais mis les pieds* ». C'est une contradiction d'un nouveau genre.

Nous commençons à trouver intéressant de chercher à pointer les contradictions, et peut-être de repérer différentes catégories de contradictions. Nous aurions pour l'instant, comme types de contradictions :

- a) L'opposition entre objectif personnel et le contexte sociétal (« la vie ») — cela pour le premier énoncé.
- b) La contradiction « profonde » (différence entre réel et représentation personnelle, entre réel et représentation de soi) — exemple du deuxième énoncé.
- c) L'opposition entre une décision (ou un acte) et la suite — le cas de l'inscription et la suite.

En poursuivant la relecture de l'entretien, nous trouvons, suite à la question « manque de confiance en toi » : « *Beaucoup ça !! C'était beaucoup ça euh j'ai eu du mal avec l'échec…* ». C'est un énoncé qui est proche de la contradiction profonde (b).

Plus loin, il y a « *J'ai euh loupé le coche* ». Voici un nouveau type, qui correspond à 'rater une occasion' — nous pourrons le coder 'd'.

En poursuivant encore, nous rencontrons « *J'ai fait deux dépressions* », qui peut se ranger dans la catégorie b.

Puis, « *Euh, je ne pense pas que ce soit extérieur. Je considère que j'ai loupé des coches* » (catégorie c), de même que « *Je crois que j'ai manqué de conseils à ce moment parce*

que je n'ai pas voulu en solliciter ».

Dans la même réplique on entend « *Je pense qu'il y a des sacrifices que j'aurais pu faire, je crois que c'est pas moi …*», énoncé qui pourrait servir de caractérisation pour la contradiction « profonde » (catégorie b). Un peu plus loin nous trouvons aussi *« Parce que c'est un gros gros échec pour moi et jusqu'à maintenant, je n'ai toujours pas réussi à le digérer. Je m'en veux, je voudrais vraiment le finir.* » Et encore plus loin, des expressions qui insistent sur cet aspect :

« *Clairement, c'est des choses que je cache, je n'en parle pas. Dans ma tête, je sais que je ne l'ai pas, ça n'existe pas physiquement et concrètement je suis à la hauteur* ».

« *Parce que pour moi, c'est un échec »*

« Il faut, il le faut même si comme je te le disais tout à l'heure, ça ne me servirait à rien… »

« Parce que cet échec-là va me poursuivre trop longtemps et pour moi qui travaille avec un public de personnes qui a peu ou pas de qualification, des gens que j'encourage et que je prépare à solliciter des parcours qualifiants ben j'ai un peu l'impression de les arnaquer (rires) alors que moi-même je me suis arrêtée au seuil de mon diplôme et que j'ai pas franchi le pas. »

« Pour moi, c'est une question d'honnêteté et je me sens un peu malhonnête sur ce coup-là. »

« C'est comme une cicatrice qui m'empêche pas de marcher, de faire ce qu'il y a à faire sauf qu'elle est là. »

La suite de l'entretien nous ramène à la catégorie 'a', avec des énoncés du genre :

« Je savais que je n'y participerais pas, ok, mais je pensais (rires) ne pas pouvoir participer car je pensais ne plus être là. Et ben finalement, la vie a fait le choix inverse. »

« Ah, je l'ai toujours été en revanche, euh mes décisions sont souvent (silence) sont souvent dues au coup du sort. »

« … quand on est jeune on ne se rend pas compte qu'il n'y a pas que nous qui décidons. »

« … il y a les coups du sort de la vie, quoi… »

Enfin, plus loin dans l'entretien, une réponse assez longue annonce une contradiction d'un genre nouveau : « … *et puis je voulais partir. La Guadeloupe c'était bien mais j'avais besoin euh (rires) besoin d'air, j'avais besoin de me sortir de là. C'est un pays que j'affectionne, c'est le mien sauf que je peux pas y vivre, je veux pas y vivre euh le fonctionnement des gens, la mentalité des gens, là encore ça revient à dire, ça révèle qui je suis, je sais pas faire semblant, je peux pas être dans un système qui correspond pas à mes principes qui sont modulables clairement je suis pas quelqu'un de rigide au contraire je suis ouverte et compréhensible mais euh en Guadeloupe, on a un esprit tellement tordu, un fonctionnement qui est tellement complexe… je sais que c'est un contexte dans lequel je ne me voyais pas grandir.* »

Cette contradiction peut se caractériser comme le “refus“ d’un contexte qu’on aime (catégorie ‘e’). En outre, on peut y voir une difficulté (repérée) à se conformer aux règles et aux normes (hypothèse H2).

2) La catégorisation des contradictions

En reprenant le repérage précédent et la tentative de catégorisation, nous obtenons cinq types de contradictions :

- a) L’opposition entre objectif personnel et le contexte sociétal (évoqué souvent par le terme « la vie ») — « *J’avais le niveau mais c’est seulement la vie autour qui a rendu les choses plus difficiles* », ou encore « *mes décisions… sont souvent dues au coup du sort.* »
- b) La contradiction « profonde » (différence entre réel et représentation personnelle, entre réel et représentation de soi) — « *Je pense qu’il y a des sacrifices que j’aurais pu faire, je crois que c’est pas moi …*», mais aussi « *C’est comme une cicatrice qui m’empêche pas de marcher, de faire ce qu’il y a à faire sauf qu’elle est là.* »
- c) L’opposition entre une décision (ou un acte) et la suite — le cas de l’inscription et la suite : « *Je m’étais inscrite à la fac euh Paris Diderot mais je n’y ai jamais mis les pieds* », ou « *euh j’ai laissé tomber l’idée du concours* ».
- d) La contradiction qui consiste à rater des occasions (« louper des coches ») — « *J’ai euh loupé le coche* », ou « *Je crois que j’ai manqué de conseils à ce moment parce que je n’ai pas voulu en solliciter* ».
- e) La contradiction qui amène au “refus“ d'un contexte que pourtant on aime *« La Guadeloupe… C’est un pays que j’affectionne, c’est le mien sauf que je peux pas vivre… »*.

Ainsi, on pourrait dire que cet entretien est structuré par les contradictions : d’une part à cause de leur importance en nombre et en “volume“, mais d’autre part avec ces différents types de contradiction et leur enchevêtrement.

3) La pertinence des hypothèses

Cet enchevêtrement souligne l’intensité de ce qui est vécu — et qu’il ne faudrait pas oublier dans la tentative précédente de rationalisation. Mais cette tentative amène à proposer que toute contradiction énoncée constitue un effort de prise de conscience et, même partiellement, de rationalisation. Ce qui suggère de les ajouter aux R2. On pourrait même poser l’hypothèse

qu'une contradiction énoncée et assumée constitue une R2 (H5)[406]. Cette remarque amène à compléter le tableau R1/R2 correspondant à cet entretien (voir alinéa 1-4).
La richesse de cet entretien provient aussi de ce que Z énonce, dévoile des contradictions, repérées et assumées (ce qui ne veut pas dire résolues).

Cela dit, il n'y a pas que l'aspect contradictions dans la richesse de cet entretien. Nous venons de rappeler l'intensité du vécu (ponctuée de rires et, à la fin, de pleurs…). Nous allons explorer, grâce à cette richesse, la pertinence des hypothèses car nous les retrouvons, comme si elles étaient au rendez-vous.

H1 : existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon (ou une situation vécue comme abandon) vécue dans la famille.

À la fin de l'entretien nous apprenons, presque par surprise, que c'est la grand-mère qui a élevé sa petite fille, qui s'en est occupée avant ses deux ans. En comparaison, le couple des parents semble être en décalé par rapport à une affection largement prioritaire : « *Non, je mets mon père et ma mère dans le même sac, c'est un couple qui a toujours été assez solide mais ma grand-mère c'est autre chose*. » On peut entendre que par rapport au lien fort à la grand-mère, les deux parents sont plus loin. Ce que confirme ces précisions : « *mes parents et moi, on a toujours eu des rapports compliqués, pas mauvais mais compliqués… en plus culturellement on sait bien qu'aux Antilles on est pas du genre à dire des paroles gentilles… des paroles, des gestes d'affection…* ». L'hypothèse H1 est pertinente ici.

H2 : l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux normes.

Nous avons un bel exemple, clair, d'un repérage des règles et des normes et d'une difficulté (voire d'un refus) à s'y conformer, à propos de la Guadeloupe (« *La Guadeloupe… C'est un pays que j'affectionne, c'est le mien sauf que je peux pas y vivre… »).* L'exemple n'est qu'indirectement lié à l'abandon des études. Il a motivé le déplacement en métropole pour les études, mais nous n'avons pas d'énoncé parlant directement des règles et des normes de l'environnement universitaire, sinon de l'environnement antillais au sein de l'environnement universitaire — nous en parlons au paragraphe suivant.

H3 : dans le triptyque 'système-environnement-but', il y a eu un décalage ou un obstacle« *Paris, il y a une telle réactivité, une telle émulsion que c'est compliqué de faire les choses en étant loin. »* C'est un commentaire vis-à-vis de l'installation à Orléans. L'obstacle

[406] Une hypothèse H4, concernant la confrontation aux contradictions, a été énoncée avant la H5 lors de la démarche de recherche. Elle est présentée dans ce qui suit.

financier est très présent (très contraignant), il y a ici une analyse des difficultés et des compromis que l'on peut choisir.

On trouve aussi, dans cet entretien, une évocation des choix posés par rapport à l'environnement antillais au sein de l'environnement universitaire : « *… il est clair qu'il y a des choses avec lesquelles j'ai pris des distances rapidement. Je fréquente très peu la communauté antillaise euh nous sommes de gros fêtards… très vite je m'étais mise une ligne de conduite allez tu fais une soirée par mois.* »

Nous constatons une bonne pertinence des hypothèses H1 et H3, une pertinence "décalée" en quelque sorte de l'hypothèse H2. Cette pertinence des hypothèses constitue l'un des aspects de la richesse de cet entretien.

Nous pouvons aussi, en revenant sur les contradictions, énoncer une hypothèse H4.

H4 : les entretiens révèlent des types de confrontation à des contradictions.

Il nous faudra dès lors explorer les autres entretiens, à la recherche des contradictions.

B) L'entretien de Y : des R1 fortes et la pertinence de l'hypothèse H1

Cet entretien est, lui aussi, très riche. Il fourmille d'énoncés qui font sens, de prise de conscience remarquables — d'une certaine façon, peu importe que ce soient des R1 ou des R2. Ici, la contradiction principale est peut-être que ce n'est qu'après coup (lors de cet entretien) que S accède à ce niveau de prise de conscience.

1) Le repérage des faits saillants

Dès le début, le cadre est posé : projet de travailler dans l'entreprise du père, difficultés avec la mère. :

« *… avec mon père limite comme si tout était rose, tout était beau tout était parfait…* »

« *… quand mon père me déposait les dimanches soir, les dimanches soir, les lundis, quand je rentrais chez ma mère, je me sentais vraiment comme une inconnue.* »

Et là-dessus, départ avec sa mère en métropole…

Dans ce qui suit, on trouve trace d'une contradiction profonde (« *Je me sentais en fait, vraiment comme une inconnue, comme une inconnue. »)*, mais ce qui est le plus marquant est l'aspect percutant des énoncés :

« *Je suis arrivée dans la classe de CM1, c'était très compliqué pour moi du fait de, d'être coupée de mon père, coupée de mes repères (rires). » La surprise d'avoir produit un jeu de*

mots déclenche le rire, et révèle que ce mot d'esprit n'a pas été calculé : il s'agit d'un acte manqué, réussi…

« L'école, c'était juste catastrophique. »

« Ensuite, à mon année de CM1, je l'ai redoublée. J'étais vraiment perchée, perchée de chez perchée. Je comprenais vraiment rien »

« Je me suis jamais fait renverser par une voiture et j'aimerais pas que ça m'arrive mais j'ai l'impression que j'étais là en train de traverser la rue…euh même pas traverser la rue mais que j'étais là, sur un trottoir et que bim par derrière, une voiture euh une voiture me fonce dessus et que bim, je me retrouve à l'hôpital et que je comprends pas ce qui s'est passé. J'avais pas demandé que la voiture euh me persécute comme ça quoi »

Dans ces énoncés percutants, le dernier l'est au sens propre, même s'il s'agit d'une métaphore ! Avec en prime, à la fin, un lapsus (percuter-persécuter) signifiant !

Puis on revient au père :

« *… mon père, c'était ma source d'énergie. Ma source de valeur, ma, mon, c'était mon amour en fait, c'était un tout en fait.* » Hypothèse, et hypothèse forte…

Avec ce commentaire :

« *Mon monde s'était effondré.* »

Enfin, la phrase qui révèle la prise de conscience *a posteriori* :

« Je prends le recul aujourd'hui parce que j'en parle aujourd'hui. »

2) La pertinence des hypothèses

Ce qui structure le plus fortement cet entretien n'est sans doute pas, comme dans l'entretien précédent, le nombre et la diversité des contradictions, mais, comme il a déjà été dit, l'aspect percutant des énoncés. Il convient tout de même de revenir aux hypothèses.

H1 : existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon (ou une situation vécue comme abandon) vécue dans la famille.

Ici, la différence de niveau d'affection n'est plus entre mère et grand-mère, mais entre mère et père, et dans une situation bien plus tendue.

L'hypothèse H1 est pertinente ici.

H2 : l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux normes.

On ne repère pas dans cet entretien de référence claire aux règles et aux normes.

H3 : dans le triptyque ‘système-environnement-but’, il y a eu un décalage ou un obstacle.

On peut dire que dans cette situation très difficile affectivement, la priorité n’était pas au système scolaire ou aux études. On peut donc parler d’obstacle…

H4 : les entretiens révèlent des types de confrontation à des contradictions.

Nous avons pu repérer l’expression d’une contradiction “profonde“ *(« Je me sentais en fait, vraiment comme une inconnue, comme une inconnue. »*), ainsi que la contradiction qui consiste à prendre conscience avec du retard *(« Je prends le recul aujourd’hui parce que j’en parle aujourd’hui. »)*. L’hypothèse H4 est donc pertinente pour cet entretien.

On peut donc dire que nous avons une assez bonne pertinence des hypothèses, pour cet entretien, même si ce qui le caractérise surtout est l’aspect non seulement imagé mais percutant des énoncés.

Il n’y a pas lieu, pour cet entretien, d’ajouter aux R2 des énoncés de contradiction.

3) La pertinence de la seconde lecture

Il est clair que la seconde lecture ouvre des horizons. Même si le premier travail, catégoriser les représentations en R1 et R2, ne semble pas apporter de résultat significatif — du moins dans l’immédiat, la lecture plus attentive — peut-être plus structurale, puisque la question se pose de savoir ce qui structure le plus fortement tel ou tel entretien — des deux entretiens montre que la prise en compte des représentations nous permet un accès au sens que nous n’avions pas auparavant.

C) La pertinence des hypothèses

Pour tester la pertinence des hypothèses dans les autres entretiens, il est évident que nous nous devions d’effectuer le repérage des contradictions dans ces autres entretiens. Raison pour laquelle, nous faisons un retour sur les autres entretiens même si ceux-ci sont beaucoup moins riches que les deux précédents.

1) Le retour sur les autres entretiens

Nous allons passer en revue les six autres entretiens du corpus de recherche.

4.1. L'entretien de W (23ans)

Cet entretien est moins riche que les deux premiers mais il révèle tout de même quelques contradictions qui peuvent nous permettre de valider des hypothèses.

W débute son entretien en présentant les raisons qui l'ont amenée à poursuivre le cursus universitaire en lettres modernes : « *J'étais en lettres modernes et comme je le voyais euh, j'avais de bonnes notes en Français donc je me suis orientée là-bas. Je voulais devenir une écrivain. J'étais heureuse d'y aller. Bon le choix de filière ne venait pas de moi mais j'étais bien dedans. Mais c'était pas moi qui avait choisi* ». Très vite, nous repérons une contradiction du type a. Il existe une opposition entre l'objectif personnel et le contexte sociétal. D'une part, elle affirme avoir choisi sa filière puis elle précise s'être orientée vers elle en étant heureuse d'y aller. Ensuite, elle explique que ce choix ne venait pas d'elle mais qu'elle était toutefois à l'aise dans ce cursus. Un peu plus loin, elle dit : « *Bon, je me suis dit je veux être journaliste mais comme c'est trop cher ben j'ai été à l'université* ». Ici, elle évoque un autre choix de métier qu'elle aurait délaissé à cause du coût de la formation. Celui-ci l'aurait conduit à choisir l'université en second choix. Cette nouvelle information contredit le premier énoncé car le projet professionnel cité n'est plus le même. L'énoncé montre la volonté de s'en sortir mais encore une fois, le contexte économique a eu raison du projet universitaire. Nous remarquons que l'hypothèse H4 est validée. L'entretien révèle des types de confrontation à des contradictions. Le projet professionnel n'est pas clair depuis le départ et cela a une influence sur le parcours d'études. Ensuite, l'énoncé *« Ma mère aussi voulait m'aider mais euh, je voulais pas qu'elle s'endette donc j'ai dit non maman arrête. Je vais me débrouiller pour la formation, continuer les études et les payer. Elle m'a dit ok mais voilà, je suis en âme et conscience que c'était trop difficile donc j'ai décidé d'arrêter pour faire des demandes d'emploi* ». Grâce à cet énoncé, qui au passage révèle une contradiction (plutôt de type b), l'hypothèse H6 est confirmée. Les types de confrontation aux contradictions sont caractérisés par le niveau du diptyque « prise de conscience-acceptation » de la contradiction. En raison de l'attachement à sa mère, elle ne souhaite pas que sa mère emprunte pour l'aider à financer ses études. Elle rassure celle-ci en lui assurant qu'elle pourra s'en sortir seule mais elle sait en son âme et conscience qu'elle ne pourra pas s'assumer seule financièrement. Ayant pris conscience de cela, elle accepte de délaisser ses études pour tenter de trouver un emploi.

Dans la suite du discours, elle dit : « *Comme les moyens, comme tu n'as pas les moyens, tu dois arrêter les cours et rester à la maison. Mais vraiment, je voulais continuer, vraiment, je voulais continuer, vraiment, je voulais continuer, continuer et jusqu'à maintenant, j'ai du mal à comprendre ce qui s'est passé pour que j'en arrive là* ». Nous comprenons clairement que les finances l'ont bloquée même si une incompréhension demeure quant à ce qui s'est passé. Dans

le triptyque « système-environnement-but », il y a eu un décalage ou un obstacle. L'hypothèse H3 est validée.

4.2. L'entretien de D (26 ans)

Le repérage des contradictions s'est poursuivi avec l'entretien de D. L'énoncé n°1 est le suivant. « *Si, parce que j'ai passé le cap de la Licence, j'ai un Master 1. Si j'ai un bon travail, si je trouve, si je suis un peu à l'aise… je peux retourner à l'université pour continuer mes études, reprendre. Surtout, il me manque le deuxième semestre du Master. J'ai validé le premier semestre. Il me reste le deuxième semestre* ». D affirme dans un premier temps avoir son diplôme de Master 1 puis dans un second temps, il exprime son souhait de reprendre ses études et il précise le désir de terminer son année de Master 1 car il lui manque un semestre. Nous apprenons finalement qu'un seul semestre a été validé. Les conditions financières qui seraient améliorées par ce qu'il appelle un bon travail permettraient à ce jeune de retrouver le chemin de l'université. Il s'agit ici de la validation de l'hypothèse H3. Dans le triptyque « système-environnement-but », il y a eu un décalage ou un obstacle. Ensuite, nous avons l'énonce n°2 qui dit : « *Bon, chez mes parents, il y a les conditions. Il y a les conditions idéales pour vivre. Parce que bon on mange, on dort parce que moi, j'avais ma chambre à moi. Ma sœur a sa chambre. La chambre des parents, cuisine et la douche. C'est quand même un cadre idéal pour vivre, pour vivre un peu, un peu mieux* ». Une première réaction a été de penser que l'hypothèse H1 était concernée, puisque le contexte familial était évoqué. Puis, en reprenant l'énoncé de l'hypothèse, il est clair qu'il n'y a pas de sentiment d'abandon et qu'on ne peut donc écrire que l'hypothèse H1 est pertinente ici. Il reconnaît que chez ses parents, il y a de bonnes conditions de vie pour vivre car c'est un endroit où il a une chambre qui lui permet d'avoir sa propre intimité. Dans ce cadre, il peut aisément se nourrir et dormir. Nous entrevoyons la notion de sécurité avec les parents dont il est question dans la théorie de l'attachement.

L'énoncé n°3 est le suivant : « *Parfois même, tu es en colère contre toi-même parce que tu as commis des erreurs qui t'ont poussé à échouer. Bon, commis des erreurs… T'as pas… Bon (rires), bon, on 'est battu avec d'autres amis, on s'est battu. Bon, même les résultats, tu dis bon, je me bats. J'ai étudié mais tu vois un autre étudiant qui ne venait pas assister les cours et pourtant, il passe* ». Nous sommes dans la contradiction de type d consistant à rater des occasions. Il évoque le fait d'avoir commis des erreurs l'ayant poussé à l'échec malgré des combats qui n'ont pas abouti à la victoire. Un nouveau type de contradiction apparaît. C'est la contradiction de type b. L'énonce n°4 : « *Bon…bon, si la situation s'améliore et que j'obtiens un bon travail, un bon boulot, je vais continuer mes études et atteindre mon objectif. Continuer mon rêve. Je n'abandonne jamais (sourire). Abandonner, c'est …(silence). C'est être, c'est être un lâche. Ici au Sénégal, nous on croit hein… on croit, on croit en l'Islam. Bon, dans le Saint*

Coran, Dieu dit que, un croyant ne doit jamais abandonner. Dans le droit chemin, il ne doit jamais abandonner dans le droit chemin malgré tout obstacle, il doit continuer (sourire) alors nous, on est là. On nous a enseigné ça alors on continue avec ça. On continue avec cette croyance et on abandonne jamais. Ouais…bon… ».

Un second énoncé de ce type revient : « *Non, je n'ai pas abandonné (silence)… parce que dans le système, dans la fac, dans la fac, si tu fais deux fois une année et t'as pas réussi à passer, tu dois quitter. On m'a contraint. J'ai été obligé d'arrêter le Master 1. C'est eux qui m'ont contraint à quitter* ». Au cours des deux derniers énoncés, nous voyons que D se retrouve dans la contradiction « profonde ». D'un côté, il avait admis avoir échoué car il n'a pas validé le deuxième semestre de son année de Master 1 puis il revient sur ses propos et atteste qu'il a été forcé de quitter le système en raison d'un redoublement ce qui nous paraît peu probable avec les droits que donne le système LMD — tout cela validant les hypothèses H4 et H6.

4.3. L'entretien de S (26 ans)

Selon le tableau de catégorisation des représentations de S, nous avons autant de représentations imagées (R1) que de représentations rationnelles (R2). Quelques contradictions émergent de cette entrevue. L'énoncé : « *ça n'existe plus donc du coup, je me dis que je peux pas me permettre de dire que j'ai été victime de racisme. Je me dis ouais c'est pas normal. J'ai pas été compétent tout simplement ou j'ai pas bien agi. Je me dis pas directement que c'est du racisme et du coup, je ferme ma gueule et je reste dans mon coin* ». S est dans la contradiction « profonde » qui est la contradiction de type d. Il pense très fort quelque chose qu'il ne veut tout de même pas admettre publiquement et concrètement pour ne pas soulever des tensions et des incrédulités autour de lui. On pourrait même penser qu'il est dans un épisode paranoïaque. Il précise : « *J'ai pas envie de dire ça en fait. Bof, pas vraiment, je sais pas peut-être que je m'étais, si j'avais, si j'avais plus de motivation, ça aurait abouti* ». Il tente tant bien que mal de rejeter la faute sur lui-même. Il se remet alors en question. Il "engage" les hypothèses H4 et H6 où les types de confrontation aux contradictions sont caractérisés par le niveau du diptyque « prise de conscience-acceptation » de la contradiction. Il ajoute : « *Je sens que ma motivation a été gaspillée en fait. J'ai vraiment l'impression d'avoir été euh… je sais pas mais j'sens qu'on a pas été réglo avec moi. Je suis sûr que ce sont des racistes et qu'ils n'aiment pas qu'un noir ait un truc trop bien* ». Dans cet énoncé, S persiste dans la contradiction profonde. Il se convainc d'une chose sans pouvoir l'affirmer véritablement donc il continue à nuancer ses propos.

4.4. L'entretien de R (25 ans)

Nous avons également retrouvé quelques contradictions dans cet entretien. *« Je regrette de ne pas avoir continué vu qu'il restait qu'une année pour avoir au moins la licence mais bref,*

déjà que j'aimais pas en fait le… le cursus éco gestion enfin au départ, je voulais pas après j'ai bien aimé et au final, j'étais dégoûtée ». Il y a une opposition entre une décision et la suite. C'est la contradiction de type c qui est présente. Elle regrette d'avoir pris la décision d'arrêter le cursus mais en même temps, elle semble vouloir se rassurer en émettant le fait qu'elle n'aimait pas celui-ci. Il y a une ambiguïté dans son propos. A un moment, elle apprécie son choix puis elle se retrouve à en être littéralement dégoûtée. Puis, nous avons une confirmation de l'hypothèse H2 où l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et ou à se conformer aux normes. Lisons l'énoncé suivant : « *Moi j'ai toujours été dans une école privée donc moi euh… là, on était euh… on nous lâchait, tu viens en cours qi tu veux. Tu peux être assis dans l'amphi et ne pas suivre le cours après pour moi c'est un manque de respect donc je le faisais pas. Mais euh… tu étais dans ta leçon, tu vas en TD et si tu n'y vas pas, ça rien à personne. Même au niveau des devoirs, enfin, c'était à toi de chercher des documents en plus pour compléter ce qu'on t'a donné comme info et euh… fff, y avait pas l'appui suffisant des professeurs comme si on était en BTS* ». Étant donné que les étudiants ont de nouvelles normes à appliquer à l'université pour réussir, on voit qu'elle a eu du mal à s'y adapter. Elle s'attendait à un accompagnement dont elle avait réellement besoin et qu'elle n'a pas eu. Nous pouvons penser qu'elle ne s'était pas suffisamment renseignée avant de s'inscrire à l'université. Elle ajoute : « *L'objectif du lycée, c'est que tous les élèves aient le bac c'est tout. Je crois que c'était ça qui m'a un peu, ça m'a un peu perdue et moi, j'ai toujours eu l'appui de ma mère et de mes professeurs derrière mais ma maman, elle a jamais été avec moi une fois même pour mon inscription et j'ai fait mon inscription toute seule. Je vois que pour mon frère, on a été avec mon frère donc euh…* ». L'hypothèse H1 est validée ici car elle nous confie qu'elle a difficilement acceptée que sa mère soit plus présente pour la scolarité de son petit frère que pour la sienne. « *Ce que j'ai appris par rapport à mon opération, ça m'a un peu cassée sur le coup. Et puis euh… fff, je pense justement au mois de juillet en parler puisque j'ai deux, trois matières, est-ce que c'est possible de les repasser mais j'étais vraiment, vraiment … je pouvais même pas conduire ni me lever, ni rien du tout. Je pouvais rien faire et euh…pfff ça m'a un peu dégoûtée en fait. Je voulais même plus retourner à Fouillole en septembre que je me suis dit que je laisse tomber en fait* ». Sa maladie a constitué un obstacle pour elle alors nous pouvons dire que l'hypothèse H3 est validée. Dans le triptyque « système-environnement- but », il y a eu un décalage ou un obstacle. Nous vérifions aussi la pertinence des hypothèses H4 e H6 (il y a bien confrontation à des contradictions, et la 'prise de conscience-acceptation' est bien en jeu.

4.5. L'entretien de A (29 ans)

Cet entretien n'est pas aussi riche que les précédents. Les énoncés suivants nous permettent d'attester de la validation de l'hypothèse H3. Effectivement, dans cet entretien, nous

remarquons que dans le triptyque « système-environnement-but », il y a un décalage ou un obstacle. « *Et, et, encore et encore les difficultés ont persisté à me suivre et les difficultés parce que je suis loin de ma famille* ».

« *Même si tu échoues, tu as démoralisé toute ta famille* ».

« *J'ai vécu le mal, le mal social surtout au niveau psychologique. Je venais du village au Sénégal, pas de la capitale. Venir à la capitale, c'était pas facile l'adaptation mais tu sais que toi tu as l'opportunité. Pour moi, la vie avait une chereté et pour moi, je jure devant Dieu que c'est ça qui m'a permis de me réinscrire pour continuer* ».

« *Ben quand j'ai réfléchi et que je me suis dit que j'ai abandonné à cause des sous, ça me faisait très mal. C'était des sentiments qui m'animaient tout le temps. C'était vraiment des mauvais sentiments qui me faisaient très mal. Je me suis dit pourquoi tu t'es cassé la tête à réfléchir à de l'argent* ».

« *J'ai trop visé long sur mes études. Je voulais aller jusqu'au doctorat. Je voulais viser le sommet. C'était ça mon rêve* ».

« *Donc du coup, j'ai arrêté mes études à cause de l'argent à cause des moyens financiers* ».

C'est surtout la raison économique qui a poussé ce jeune à délaisser sa formation. Aucune contradiction n'est trouvée dans cet entretien. Le sujet A reste cohérent dans ses propos et ne cessez d'évoquer l'envie de reprendre et rétorque que ce sont les difficultés financières qui l'ont empêché de mener à bien son projet.

4.6. L'entretien de M

M est issu d'une fratrie d'une dizaine d'enfants dont il est le cinquième. Il dit : « *Bon, dans la famille, on a pas les moyens pour, pour me mettre, pour poursuivre les études. J'avais pas les moyens de m'ambitionner pour cela* ».

« *C'était un choix difficile à faire parce que commencer là-bas presque à finir et s'arrêter presque au bout, c'est dur ça… (long silence). Bon, aujourd'hui, bon. J'ai même les mots pour dire…* ».

« *J'ai commencé, j'ai arrêté, j'ai pas pu suivre le rythme. Je me suis dit, je vais trouver un boulot pour subvenir aux besoins de la famille* ».

« *Et à l'université, tu y vas pour étudier mais tu es sûr qu'il y a l'échec derrière parce que tu n'as aucun moyen* ».

« *Je me suis dit à un moment, vouloir réussir ne veut pas dire mettre ma vie en danger en faisant ça* ».

« *Moi, c'est des coups et des malheurs qui m'ont fait arrêter les études. Des coups et des malheurs* ».

Comme dans l'entretien du sujet A, le sujet M présente une succession d'obstacles l'ayant

poussé à l'abandon des études supérieures. Il n'émet pas de contradiction. Toutefois, nous mentionnons que l'hypothèse H3 est aussi vérifiée dans ce discours. Dans le triptyque « système-environnement-but », il y a un décalage ou un obstacle. La raison financière est très présente puisqu'à la mort du père il fallait bien nourrir les autres enfants de la fratrie ainsi que la mère.

2) Le point sur les entretiens et sur les hypothèses (et émergence H6)

Les contradictions

Si on regroupe dans une sorte de tableau les occurrences d'énoncés révélant des contradictions, on obtient :

Entretiens	Types de contradiction
Z	a —opposition entre objectif personnel et contexte sociétal (« la vie »)
Z, W	b — opposition entre un acte (ou une décision) et la suite (inscription à Paris-Diderot, puis ne pas y aller)
Z, R	c — rater des occasions (« louper des coches »)
Z, Y, S, D	d —"contradiction profonde" — différence entre réel et R, entre réel et R de soi (« je vois que ce n'est pas moi »)
Z	e — refus d'un contexte qu'on aime
Y	f — prendre conscience de qq chose avec un (grand) retard

Même si parfois le repérage d'une contradiction peut être approximatif, on voit que la présence de contradictions est bien distribuée (et nous allons y revenir très vite).

Les hypothèses

Sur un total de huit entretiens, le seul qui regroupe toutes les hypothèses ainsi que les cinq types de contradictions évoquées est celui de Z. Nous rappelons que c'est sur cet entretien que nous nous sommes appuyés pour travailler les autres. Cependant, certaines hypothèses reviennent souvent dans l'ensemble des entretiens telles que la H1, la H2 et surtout la H3.

Les hypothèses qui concernent les contradictions (H4 et H5) n'apparaissent pas partout

car il n'y a pas toujours de confrontation manifeste aux contradictions. Dans les entretiens où ces contradictions apparaissent, il y a les contradictions de type a, b, c et d qui reviennent le plus souvent, contrairement à la contradiction de type e.

En reprenant la question des contradictions à partir :

- d'une part de la contradiction qui consiste à prendre conscience de quelque chose des années plus tard,
- d'autre part à partir des entretiens A et M, qui se donnent "sans contradiction apparente" (sans contradiction manifeste),

On peut penser que s'engager dans des études puis abandonner constitue de fait une contradiction (même si cela n'est pas très "grave", chacun engageant parfois marche avant puis marche arrière pour tel ou tel projet). Alors, le fait de ne pas laisser paraître une contradiction (le fait de justifier, d'opérer une rationalisation) peut être interprété comme un mode particulier de confrontation aux contradictions : un mode qui consiste à prendre conscience et à refuser, qui constitue une limite du processus 'prendre conscience et accepter'.

Nous pouvons ainsi énoncer l'hypothèse H6 :

Les types de confrontation aux contradictions sont caractérisés par le niveau du diptyque 'prise de conscience-acceptation' de la contradiction.

À partir de là, on peut considérer que dès que l'on repère une contradiction elle est forcément accompagnée d'un mode de confrontation à cette contradiction, mode qui peut varier d'un sujet à l'autre et d'une contradiction à l'autre… Les deux hypothèses H4 et H6 sont liées et co-émergentes.

L'hypothèse H5 est bien sûr complètement liée à la démarche de recherche : considérer qu'une contradiction énoncée et assumée constitue une R2 est une décision qui intervient dans la démarche de recherche ; l'énoncer sous forme d'hypothèse est un choix qui souligne l'importance accordée aux hypothèses. Ce détail ajoute un élément à la liste des critères qui caractérisent les R2.

En termes de bilan, si on rassemble les occurrences d'énoncés qui soulignent la pertinence des hypothèses, on obtient le tableau suivant :

Entretiens	Hypothèses
Z, Y, R	H1 (existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon (ou une situation vécue comme abandon) vécue dans la famille)
Z, Y, R	H2 (l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux

normes)

Z, Y, W, M, A, D, R H3 (dans le triptyque ‘système-environnement-but’, il y a eu un décalage ou un obstacle)

Z, Y, W, R, S, D H4 (les entretiens révèlent des types de confrontation à des contradictions)

Z, Y, W, R, S, D H6 (les types de confrontation aux contradictions sont caractérisés par le niveau du diptyque ‘prise de conscience-acceptation’ de la contradiction)

On peut donc considérer que les hypothèses sont pertinentes.

CONCLUSION

Après avoir argumenté la nécessité d'une seconde lecture, nous avons tout d'abord classé les représentations exprimées lors des entretiens en R1 et R2. Nous avons ensuite étudié plus particulièrement deux entretiens (celui de Z et celui de Y), qui se sont révélés très riches. Cela nous a permis de repérer des contradictions, et même plusieurs types de contradictions. Il était dès lors normal d'aller voir dans les autres entretiens si l'on trouvait des contradictions (les mêmes ou d'autres). Nous avons, entretien par entretien, fait le bilan des contradictions et évalué la pertinence des hypothèses. Cette dernière est globalement satisfaisante — même si cette pertinence se vérifie plus ou moins selon l'entretien considéré.

Nous pouvons dès lors dire que non seulement la seconde lecture était nécessaire, mais encore qu'elle s'est révélée riche, amenant du sens.

L'ensemble des occurrences d'énoncés justifiant des contradictions ont donné cinq types de contradictions. Nous retrouvons dans cette petite liste, l'opposition entre objectif personnel et le contexte sociétal, l'opposition entre une décision (ou un acte) et la suite, la contradiction qui consiste à rater des occasions, la contradiction « profonde » (différence entre réel et représentation de soi), la contradiction qui amène au « refus » d'un contexte que pourtant on aime, le fait de prendre conscience de quelque chose avec un (grand) retard. Six hypothèses ont pu être énoncées et leur pertinence vérifiée. Les deux entretiens remarquables que nous avons précédemment évoqués nous ont permis de repérer des représentations fortes, des faits importants ainsi que toutes les contradictions qui ont fait l'objet d'une catégorisation.

Notre petit échantillon de participants a mis en lumière quelques pistes — aussi légères soient-elles — pour tenter de comprendre le phénomène d'arrêt des études dans le supérieur.

CONCLUSION GENERALE

Tout au long du développement de cette présente recherche, nous avons tenté de comprendre le phénomène d'abandon des études supérieures — à partir d'entretiens avec des étudiantes et des étudiants de Guadeloupe et du Sénégal. Effectivement, de nombreux jeunes sortent de l'université sans y avoir obtenu de diplôme. La littérature scientifique — nationale et internationale — dresse à ce sujet toute une liste de "déterminants"[407] possibles sans pour autant saisir le véritable problème. Caractériser l'abandon des études (la situation, ou le processus d'abandon) n'est pas a priori facile. Un moment, nous avions tenté de repérer les formes que pouvaient prendre cet abandon dans le supérieur. Nous avions pensé à catégoriser ces formes : étudiants quittant l'établissement en le signalant, étudiants s'en allant sans le signaler, étudiant qui peut ne pas se réinscrire et qui de ce fait interrompt ses études de façon volontaire (tout en ayant l'idée d'y retourner à un moment donné), étudiant qui décide de changer d'établissement pour envisager une nouvelle orientation. Très vite, nous nous sommes tournés vers les parcours des sujets et nous avons pris en compte leur orientation scolaire dès le lycée jusqu'à l'inscription dans le supérieur, tout en concevant que la décision de l'étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études peut dépendre d'un ensemble d'éléments variés.

Le public de l'enquête est composé de huit participants (quatre guadeloupéens et quatre sénégalais). Dans cet échantillon, certains ont étudié dans le pays de naissance et d'autres ont fait une migration pour études en France métropolitaine. Les publications scientifiques sur l'abandon se centrent surtout sur les carences, alors nous avons fait le choix d'explorer le "sentiment abandonnique". Le parcours, l'histoire de chaque sujet n'est pas une fatalité — même si parfois le ressenti est celui de la difficulté à se transformer et à se confronter à l'inconnu. Il a été difficile de sortir du rapport "cause à effet" pour aller vers la question du vécu de l'abandon des études. Nous avons bien sûr pensé, parfois, qu'il aurait été préférable d'avoir une cohorte d'étudiants (ainsi peut-être que la récupération de données d'universités à ce sujet), mais l'abandon du quantitatif correspond au choix de se centrer sur le vécu, sur le ressenti.

Le chapitre premier retrace le poids de l'histoire coloniale et de ses répercussions sur le système éducatif en Guadeloupe et au Sénégal. Le chapitre II retrace le changement de statut administratif de ces deux territoires. Cette première partie esquisse ainsi une description du contexte de notre propos.

[407]Nous avons précisé (chap VI) que nous nous référions à l'hypothèse interactionniste plutôt qu'à l'hypothèse déterministe. Le terme de "déterminant" ne nous paraît donc pas approprié.

La deuxième partie étant consacrée à l'outillage théorique, le chapitre III fait l'inventaire des théories et des conceptions de l'apprentissage. Avec l'idée que le développement cognitif d'un sujet humain est lié aux nourritures affectives qu'il reçoit de la part de ses figures d'attachement, le chapitre IV travaille la notion d'attachement. Cela nous permet de formaliser une hypothèse (H1) à partir de l'idée d'un lien entre abandon des études et situation d'abandon vécue dans la famille (ou situation vécue comme telle). Avec le chapitre V nous complétons l'outillage théorique, en intégrant à notre propos la théorie de l'institution, la théorie des systèmes, la théorie des représentations. La première fait le point sur le fonctionnement des règles et des normes, et amène l'hypothèse H2 — on pense à une difficulté à se conformer aux normes, à appliquer les règles. La deuxième rappelle les notions principales liées à tout système, et notamment le triptyque système-environnement-but (un système, c'est quelque chose qui, dans un environnement actif, semble poursuivre un but), ce qui nous permet l'hypothèse H3. Enfin, tant le projet d'exploitation des entretiens que celui de repérer des traces du ressenti exigent de clarifier la notion de représentation, et si possible de pouvoir utiliser une catégorisation des représentations.

La troisième partie aborde l'exploitation du corpus. Avec le chapitre VI, nous décrivons la méthode choisie pour cette exploitation (l'analyse de contenu, type Bardin), nous faisons part d'un début de réflexion sur notre position vis-à-vis de cette méthode et de notre démarche, puis nous entamons cette analyse de contenu. Le souvenir de certains entretiens nous rappelle que ce qui s'est établi entre un (ou une) interviewé(e) et l'apprentie chercheure est bien une interaction. Ce qui nous impose de nous référer à l'hypothèse interactionniste (ou phénoménologique) plutôt qu'à l'hypothèse ontologique (Le Moigne, 1995), donc à nous situer dans une épistémologie constructiviste plutôt que dans une épistémologie positiviste. L'analyse de contenu "manuelle" (l'outil de base étant le stabilo qui isole un énoncé pour le faire entrer, si possible, dans une catégorie — un type d'item) nous permet le repérage de cinq catégories "générales" (celle ayant trait au cadre familial, celle (attendue) de la contrainte économique, celle de l'affection parentale, celle du projet professionnel, celle de l'orientation scolaire). L'utilisation d'un logiciel nous ayant été conseillée, nous avons rentré les énoncés des entretiens ainsi que ces cinq catégories "générales" dans le logiciel NVIVO. Le résultat a été un déploiement de sous-catégories (ou catégories moins "générales"), enrichissement qui se révèle être aussi un éparpillement (absence de fréquences d'occurrence qui se révéleraient dominantes). Le comble étant qu'à part le cas de l'hypothèse H1 (avec la catégorie 'affection parentale', présente dès la première étape) nous sommes sans moyen de tester la pertinence des hypothèses (H2 et H3). Nous avons donc engagé une seconde lecture du corpus, qui fait l'objet du chapitre VII. La méthode cette fois se centre sur les représentations, avec dans un premier temps l'utilisation de la catégorisation R1/R2 (représentation image/représentation rationnelle),

ce qui nous donne huit tableaux, répartissant des énoncés caractéristiques entre ces deux catégories. Deux tableaux (donc deux entretiens) se révèlent particulièrement riches : l'un comportant des représentations exprimant des contradictions — nombreuses et de types différents (six types)[408], l'autre comportant une richesse d'expression remarquable (des énoncés percutants) ainsi que des contradictions, également. Cette richesse nous a permis d'énoncer les hypothèses H4, H5 (qui concernent les contradictions), et de nous retourner vers les autres entretiens pour explorer la présence ou l'absence de ces éléments. Nous observons alors qu'il n'y a pas toujours de confrontation manifeste aux contradictions, ce qui nous amène à énoncer l'hypothèse H6. C'est le moment de rappeler les énoncés des six hypothèses :

H1 : existence d'un lien entre l'abandon des études et une situation d'abandon (ou une situation vécue comme abandon) vécue dans la famille.

H2 : l'abandon est lié à une difficulté à appliquer les règles et/ou à se conformer aux normes.

H3 : dans le triptyque 'système-environnement-but', il y a eu un décalage ou un obstacle.

H4 : les entretiens révèlent des types de confrontation à des contradictions.

H5 : une contradiction énoncée et assumée constitue une représentation rationnelle (R2).

H6 : les types de confrontation aux contradictions sont caractérisés par le niveau du diptyque 'prise de conscience-acceptation' de la contradiction.

Tout au long du traitement du corpus, nous avons entendu qu'il s'agissait d'un abandon au sens d'une "sorte d'incapacité". Cette "sorte d'incapacité" n'a pas été clairement énoncée mais elle est évoquée à travers les différentes contradictions : l'opposition entre objectif personnel et contexte sociétal (« la vie »), l'opposition entre un acte (ou une décision) et la suite, le fait de rater des occasions (« louper des coches »), la « contradiction profonde" qui émet la différence entre réel et R, entre réel et R de soi , le refus d'un contexte qu'on aime et pour finir, le fait de prendre conscience avec grand retard (des années après). Ces types de contradictions, ainsi que la validation de la pertinence des hypothèses, donne accès à du sens. C'est ainsi, que nous avons tenté d'éclairer à notre mesure le phénomène d'abandon des études dans le supérieur.

---

[408]Types de contradiction :

a — opposition entre objectif personnel et contexte sociétal (« la vie »)

b — opposition entre un acte (ou une décision) et la suite (inscription à Paris-Diderot, puis ne pas y aller)

c — rater des occasions (« louper des coches »)

d —"contradiction profonde" — différence entre réel et R, entre réel et R de soi (« je vois que ce n'est pas moi »)

e — refus d'un contexte qu'on aime

f — prendre conscience de quelque chose avec un (grand) retard

BIBLIOGRAPHIE

ABERKANE Idriss, *Libérez votre cerveau. Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, Paris, Éditions Robert Laffont, 2017.

ABOU Antoine, *L'école dans la Guadeloupe coloniale*, Paris, Éditions Caribéennes, 1988.

ABRIC Jean-Claude, *Les représentations sociales, aspects théoriques*, in *Pratiques sociales représentations*, PUF, Paris, 1997.

ADELAIDE Jacques. (1967). « La colonisation française aux Antilles à la fin du XVIIe siècle, d'après les « Voyages aux Isles d'Amérique » du Père Labat » in *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe*, (8), 26–41. https://doi.org/10.7202/1046097ar

ADLER Alfred, *Connaissance de l'homme*, Éditions Payot, 1949.

AGERON Charles-Robert, *La décolonisation française*, Paris, Éditions Armand Colin, 1991.

ANDRE Christophe, LELORD François, *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres,* Paris, Editions Odile Jacob, 1998.

BALDÉ Mamadou Yéro. (2014). « La mobilité des étudiants sénégalais : recherche d'un eldorado scientifique ou "rejet" de l'institution de départ ? » in Hommes & Migrations, 1307(3), 49-65. https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2014-3-page-49.htm.

BANDURA Albert (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New-York : Freeman.

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, Éditions Presses Universitaires De France, 1e édition, 1977.

BARON Myriam. (2005). « Les migrations étudiantes dans le système universitaire français au début des années 90 » in *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, avril (2), 281-300. doi :10.3917/reru.052.0281

BARTHÉLÉMY Pascale. (2010). « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? » in *Histoire de l'éducation*, 128(4), 5-28. https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2010-4-page-5.htm

BATESON Gregory, *Vers une écologie de l'esprit 1*, Paris, Editions du Seuil, 1977.

BATESON Gregory, Vers une écologie de l'esprit 2, Paris, Editions du Seuil, 1980.

BAYET Marie-Laurence. « L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920 » in *Revue française de pédagogie*, volume 20, 1972. pp. 33-40.

BEAUD Stéphane. (2008). « Enseignement supérieur : la démocratisation scolaire en panne » in *Formation emploi*, 101(1), 149-165. https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-149.htm.

BELKHAMSA Sarah & DARRAS Bernard. (2009) « L'objet et le cycle d'habitudes et les changements d'habitudes. Approche sémiotique » in B. Darras & S. Belkhamsa. *Objets et*

Communication. MEI, n° 30-31 : 147-160.

BEN YAHMED Danielle, *Atlas du Sénégal*, Paris, Éditions J. A aux Éditions du Jaguar, 2007.

BENHENDA Asma & DUFOUR Camille. (2015). « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France » in *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 93-104. doi :10.3917/rce.016.0093.

BENHENDA Asma & DUFOUR Camille. (2015). « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France » in *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 93-104. doi :10.3917/rce.016.0093.

BENOT Yves, *Les lumières, l'esclavage, la colonisation*, Paris, Éditions La Découverte, 2005.

BOKANOWSKI Thierry. (2010). « Du traumatisme au trauma : Les déclinaisons cliniques du traumatisme en psychanalyse » in *Psychologie clinique et projective*, 16(1), 9-27. doi :10.3917/pcp.016.0009.

BONARDI Christine & ROUSSIAU Nicolas, *Les représentations sociales*, Éditions Dunod, Paris, 2014.

BONFANTI Thierry, LOBROT Michel, *La psychanalyse*, Paris, Éditions Hachette, 1999.

BONGRAND Philippe. & LABORIER Pascale. (2005). « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? » in *Revue française de science politique*, vol. 55(1), 73-111. doi :10.3917/rfsp.551.0073.

BONIN Hubert*, L'empire colonial français : de l'histoire aux héritages*, Malakoff, Éditions Armand Colin, 2018.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de minuit, 1964.

BOURGEOIS Etienne & NIZET Jean, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Editions Presses Universitaires de France, 1997.

BOURGINE Caroline, *Les guadeloupéens*, Boulogne-Billancourt, Editions HD ateliers Henry Dougier, 2016.

BOUTIN Gérald. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québecfrançais*, (119), 37–40.

BOUTIN Raymond, *Vivre ensemble en Guadeloupe*, Matoury, Éditions Ibis rouge, 2009

BOWLBY John, *Attachement et perte*, Vol.1 : Attachement, Paris, PUF, 1978.

BRIQUET-DUHAZE Sophie. (2018). Enseignement-apprentissage de la lecture. *Carrefours de l'éducation*, 46, 11-14.

BRISSAUD – LE POIZAT Anne & MOLINER Pascal. (2004). « Représentation sociale et système de catégories. Le cas des hommes politiques » in *Les Cahiers Internationaux de*

Psychologie Sociale, numéro 64(4), 13-20. doi :10.3917/cips.064.0013.

BRUNER Jérôme Seymour, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Editions Eshel, 1990.

BRUNERJérôme Seymour, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz., 1987.

BRUNERJérôme Seymour, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Editions Retz,1996.

BRUNER, Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant*, savoir faire savoir dire, Paris, Editions P.U.F,1983.

BURNS Alan, *Le préjugé de race et de couleur*, Éditions Payot, 1949.

BUTEL Paul, *Histoire des Antilles françaises*, Éditions Perrin, 2007.

CAHOUR Béatrice & LANCRY Alain. (2011). « Émotions et activités professionnelles et quotidiennes » in *Le travail humain*, vol. 74(2), 97-106. doi :10.3917/th.742.0097.

CAPELLE Jean, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Editions Karthala et Acct, Paris, 1990/

CARDAN Paul. (1965). Marxisme et théorie révolutionnaire, in *Socialisme ou Barbarie*, n°39 (mars-avril) et 40 (juin-août).

CARIOU-CHARTON Sylvain.(2016). « L'impact de la mondialisation sur les enjeux d'éducation » in *Études*, juin (6), 7-18. doi :10.3917/etu.4228.0007.

CASTALDO André, *Codes noirs : de l'esclavage aux abolitions*, Éditions Dalloz, 2006.

CASTORIADIS Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Editions du Seuil, 1975.

CÉLESTINE Audrey. (2007). « La lutte des Antillais pour l'égalité » in *Plein droit*, 74(3), 36-40. doi :10.3917/pld.074.0036.

CÉLIMÈNE Fred & LEGRIS André, *L'économie de l'esclavage colonial*, Paris, Éditions CNRS, 2005.

CESAIRE Aimé, *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Editions Présence Africaine,1983.

CHABROL Henri. (2005). « Les mécanismes de défense » in *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 31-42. doi :10.3917/rsi.082.0031

CHANGEUX Jean-Pierre, *L'homme de vérité*, Paris, Editions Odile Jacob, 2002.

CHANGEUX Jean-Pierre, *L'homme neuronal*, Éditions Fayard, 1983.

CHARON Philippe, BOCHE Samuel, CARAËS Jean-François, LE LEUCH Morgan, *Commerce atlantique traite et esclavage (1700-1848)*, Rennes, Éditions Presses universitaires de Rennes, 2018.

CHIVALLON Christine. (2002). « Mémoires antillaises de l'esclavage » in *Ethnologie française*, vol. 32(4), 601-612. doi :10.3917/ethn.024.0601.

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Editions PUF, 3e éd., 1998.

CISSÉ Fatou, DAFFÉ Gaye, & DIAGNE Abdoulaye. (2004). « Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal » in *Revue d'économie du développement*, vol. 12(2), 107-122. doi :10.3917/edd.182.0107.

CLAUDE-VALENTIN Marie. (2014). « Des « Nés » aux « Originaires » Dom en métropole : les effets de cinquante ans d'une politique publique ininterrompue d'émigration » in Informations sociales, 186(6), 40-48. doi :10.3917/inso.186.0040.

COMBES Jean*, Histoire de l'école primaire en France*, Éditions Broché, 2013.

CONDON Stéphanie. (2008). « Travail et genre dans l'histoire des migrations antillaises » in *Travail, genre et sociétés*, nº 20(2), 67-86. doi :10.3917/tgs.020.0067.

CONDORCET, *Réflexions sur l'esclavage des nègres*, Paris, Éditions Flammarion, 2009.

COTTIAS Myriam, *La question noire*, Paris, Éditions Bayard, 2007.

COTTIAS Myriam. (2006). « Sur l'histoire et la mémoire de l'esclavage ? » in *Cités*, 25(1), 178-180. doi :10.3917/cite.025.0178.

COURBAGE Youssef, TODD Emmanuel, *Le rendez-vous des civilisations*, Editions du Seuil et La République des Idées, 2007.

COURTIAL Jean-Pierre. (2009). « Connaissance et conscience par couplage biocognitif » in *Bulletin de psychologie*, numéro 500(2), 149-159. doi :10.3917/bupsy.500.0149.

COVEY Stephen R., *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*, New York, Editions First, 1989.

CRÉTÉ Liliane*, La traite des nègres sous l'Ancien Régime,* Éditions Librairie Académique Perrin, 1989.

CRUSE Romain, *Une géographie populaire de la Caraïbe*, Québec, Éditions Mémoire d'encrier et Romain Cruse, 2014.

CYRULNIK Boris. (2018). « Traumatisme et résilience » in *Rhizome*, 69-70(3), 28-29. doi :10.3917/rhiz.069.0028.

DANY Lionel & APOSTOLIDIS Thémistoklis. (2007). « Approche structurale de la représentation sociale de la drogue : interrogations autour de la technique de mise en cause » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 73(1), 11-26. doi :10.3917/cips.073.0011.

DE ALMEIDA CARAPATO Élodia& PETOT Jean-Michel. (2004). « L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle » in *Savoirs*, hors-série (5), 135-145. doi :10.3917/savo.hs01.0135.

DEVEY Muriel, *Le Sénégal*, Éditions Karthala, 2000.

DEVILLE Robert & GEORGES Nicolas, *Les départements d'outre-mer : l'autre décolonisation*, Éditions Gallimard, 1996.

DEWEY John. (2005). The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action.

New-York : Minton, Balch&Company.

DEWITTE Philippe. (1990). « Regards blancs et colères noires ». In *Hommes et Migrations*, n°1132, mai 1990. Les Africains Noirs en France. Deuxième partie : La vie culturelle. pp. 3-14.

DIA Hamidou. (2015). « Le retour au pays des diplômés sénégalais : entre « développement » et entreprenariat privé » in *Journal of international Mobility*, 3(1), 115-128. doi :10.3917/jim.001.0115.

DIAGNE Souleymane Bachir. (2009). L'esclavage dans le monde actuel : vivre en présence du passé in *Cahiers Sens public*, 10(2), 35-44. doi :10.3917/csp.010.0035.

DIALLO Mamadou, *Le Sénégal*, Éditions Edicef, 1989.

DIMIER Véronique. (2005). « De la France coloniale à l'outre-mer » in Pouvoirs, 113(2), 37-57. doi :10.3917/pouv.113.0037.

DOISE W., DESCHAMPS J.C., MUGNY G, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Editions Armand Colin, 1978.

DOLTO Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*, Éditions Gallimard, 1994.

DOUMENGE Françoise & MONNIER Yves, *Les Antilles françaises*, Paris, Éditions Presses universitaires de France, 1989.

DUGNAT Michel, DUGNAT André, LALANNE Joëlle, MARINOPOULOS Sophie, MELLIER Denis, ROCHETTE Joëlle, *Des bébés exposés*, Ramonville Saint Agne, Éditions Èrès, 1996.

DUMONT Jacques. « La quête de l'égalité aux Antilles : la départementalisation et les manifestations des années 1950 », *Le Mouvement Social*, vol. 230, no. 1, 2010, pp. 79-98.

DUPUY Jean-Pierre, *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, Editions La Découverte,

DUVAL Nathalie, *Enseignement et éducation en France,* Paris, Editions Armand Colin, 2011.

DSM-IV. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux,* Paris, Éditions Masson, Réed 1996.

ENDRIZZI Laure. (2010). « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité » in *ffhalshs*-00473752

ENNAFAA Ridha & PAIVANDI Saeed. (2008). « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux » *in Formation emploi*, 103(3), 23-39. https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-3-page-23.htm.

Études économiques de l'OCDE Chapitre 5. (2007). « Améliorer l'enseignement supérieur », 5(5), 115-125. https://www.cairn.info/revue-etudes-economiques-de-l-ocde-2007-5-page-115.htm.

FABRE Jérôme & TOMASINI Magda. (2006). « Les étudiants étrangers en France et français à l'étranger » in *Éducation, formation*.

FALL Magatte. (2010). « Migration des étudiants sénégalais : Impact sur le développement de leur pays d'origine » in *Hommes & Migrations*, 1286-1287(4), 222-233. https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2010-4-page-222.htm.

FANON Frantz, *Les damnés de la terre*, Paris, Éditions La Découverte & Syros, 2002.

FANON Frantz, *Peau noire, masques blancs*, Genève, Éditions du Seuil, 1952.

FARRAUDIÈRE Sylvie*, L'école aux Antilles françaises*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2007.

FERENCZI Sandor, *L'enfant dans l'adulte*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2018.

FISCHER Marilyn, NACKENOFF Carol & CHMIELEWSKI Wendy. (2009). (eds). Jane Addams and the Practice of Democracy. Urbana and Chicago:University of Illinois Press.

FLAHAULT François. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, no<(sup> 28), 295-304. https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295

FREUD Sigmund, *L'inconscient,* Paris, Éditions Payot & Rivages, 2013.

FREUD Sigmund, *Le moi et le ça*, Paris, Editions Payot & Rivages, 2010.

FREUD Sigmund, *Trois mécanismes de défense*, Paris, Editions Payot & Rivages, 2013.

FREZAL Vincent. (1991). « L'évaluation des cadres » in *Cahiers d'information du directeur de personnel.*

GAILLARD Jean-Michel, *Un siècle d'école républicaine,* Editions du Seuil, 2000.

GALAND Benoît. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 2-2. https://doi.org/10.4000/rfp.59

GANEM Valérie. (2013). « L'impact de l'héritage de l'esclavage sur le traitement des enfants et des adolescents par les adultes : L'exemple de la Guadeloupe ». n°26, pp.43-68.

GAUTRON Jean-Claude. « L'évolution des rapports franco-sénégalais » in *Annuaire français de droit international*, volume 10, 1964. pp. 837-850.

GILLBERG Claudia & VO Linh-Chi. (2011). Approche pragmatiste de la connaissance et de l'apprentissage dans les organisations. *Management & Avenir*, 43(3), 410-427. doi :10.3917/mav.043.0410.

GIMENEZ RAMOS Denise. (2011). « Le complexe culturel et l'élaboration du traumatisme de l'esclavage » in *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 133(1), 59-77. doi :10.3917/cjung.133.0059.

GIORDANI Jean-Pierre, *La Guadeloupe face à son patrimoine*, Éditions Karthala, 1996.

GIRAUD Michel, DUBOST Isabelle, CALMONT André, DANIEL Justin, DESTOUCHES Didier et MILIA-MARIE-LUCE Monique. (2009). « La Guadeloupe et la Martinique dans l'histoire française des migrations en régions de 1848 à nos jours » in *Hommes & migrations* [En ligne], 1278 | 2009, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/hommesmigrations/252 ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.252

GUEDENEY Nicole, GUEDENEY Antoine, *L'attachement. Concepts et applications*, Paris, Éditions Masson, 2002.

GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Belgique, Éditions Fabert, 2010.

GUEGUEN Catherine, *Heureux d'apprendre à l'école*, Paris, Édition Robert Laffont, 2018.

GUERRIN Bernard. (2012). « Albert Bandura et son œuvre » in *Recherche en soins infirmiers,* 108 (1), 106-116. doi :10.3917/rsi.108.0106.

GUILLAUMIN Catherine, PESCE Sébastien, RENIER Samuel, RUSCH Emmanuel, *De l'abandon à l'engagement en formation,* Tours, Editions PUF, 2018.

GURY Nicolas, « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2 | 2007, 137-15

HABIB Marianne, LAVERGNE Louisa, CAPAROS Serge, *Psychologie cognitive*, Malakoff, Éditions Armand Colin, 2018.

HARRIS ZELLIG Sabbetai& DUBOIS-CHARLIER Françoise. (1969). » Analyse du discours »in *Langages*, 4e année, n°13, 1969. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. pp. 8-45.

HEITZ Kathrin. (2008). « Décolonisation et construction nationale au Sénégal » in *Relations internationales,* 133(1), 41-52. doi :10.3917/ri.133.0041.

HILL Napoleon, *Réfléchissez et devenez riche*, Editions J'ai lu, 2010.

HONNETH Axel, *La société du mépris*, Paris, Éditions la découverte, 2008.

ICHOU Mathieu., GOUJOU Anne & l'équipe de l'enquête DiPAS. (2017). « Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine » in *Population & Sociétés,* 541(2), 1-3. doi :10.3917/popsoc.541.0001.

IMBERT Geneviève. (2010). « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie » in *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. doi :10.3917/rsi.102.0023.

JODELET Denise, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.

JORDA Henri. (2007). « L'enseignement supérieur au service de la société entrepreneuriale : chronique d'une mort annoncée » in *Marché et organisations,* 5(3), 41-59. doi :10.3917/maorg.005.0041.

KUHN Thomas, The structure of scientific revolutions, 1962. Traduction : Kuhn Th., La structure des révolutions scientifiques, Paris, Editions Flammarion, 1970.

La Sainte Bible - Ancien et Nouveau Testaments. Editions Louis Segond, 1910.

LABRUNE-BADIANE Céline. (2012). « L'enseignement secondaire postcolonial au Sénégal : enjeux politiques et sociaux. L'exemple du lycée Djinabo de Ziguinchor (1960-1980) » in *Cahiers Afrique,* L'Harmattan, 2012.

LAFFITTE Pierre Johan, 2017, Discipline du passage — Ou : Défiler pédagogiquement le signe

linguistique, in *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 2017, p. 17-32.

LAFFITTE Pierre Johan, 2019, Clinique du sens et pathologie de l'intégration (Au sujet de la logique du sens de Gilles Deleuze), in *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n°2019, p. 141-152.

LAFFITTE Pierre Johan &PatriciBaccou, 2020, Pédagogies multilingues et coopératives en Calandretas, in *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n°2020, p.101-105.

LAFFITTE Pierre Johan, 2020, *Pédagogie et langage*, Paris, L'Harmattan

L'année psychologique. Apprentissage. Témoignage. 1935 vol. 36. pp. 584-612.https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1935_num_36_1_30733

LE BLANC Benoît. (2018). « Cognition et cognitique » in *Hermès,* La Revue, 80(1), 37-38. https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2018-1-page-37.htm.

LEBRUN françois, VENARD Larc, QUIENART Jean, *Histoire de l'enseigbement et de l'éducation II. 1480-1789,* Editions Perrin, 2003.

LE CAMUS Jean. (2002). « Le lien père-bébé » in *Devenir*, vol. 14(2), 145-167. doi :10.3917/dev.022.0145.

LE MOIGNE Jean-Louis & MORIN Edgar, *L 'intelligence de la complexité*, Paris L'Harmattan (Cognition et Formation), 1999.

LE MOIGNE Jean-Louis, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Éditions Dunod, 1999.

LE MOIGNE Jean-Louis, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1995.

LEBRUN François, VENARD Marc, QUÉNIART Jean, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*, Éditions Perrin, 2003.

LECOMPTE Jacques. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle » in *Savoirs*, hors-série (5), 59-90. doi :10.3917/savo.hs01.0059.

LEFEBVRE Henri, *La présence et l'absence. Contribution à la théorie des représentations,* Editions Casterman, 1980.

LEMAY Michel, *J'ai mal à ma mère,* Paris, Éditions Fleurus Psycho-pédagogie, 1993.

LERBET Georges, *De la structure au système,* Maurécourt : Ed. Universitaires, 1986.

LERBET-SERENI Frédérique, « De l'interaction à l'enaction, la représentation en question » in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation n°2015*, p.285-289, 2015.

LORIOL Marc. (2001). « La fatigue, le stress et le travail émotionnel de l'infirmière » in *Prevenir,* 2001, pp.183-188. ffhalshs-00361300f

LOUÉ Claude. (2012). « Art'titude » : développer son sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale par la pratique de l'art et du sport ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 11(1), 11-37. doi :10.3917/entre.111.0011.

LOURAU René, *L'Analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

LUMUMBA Patrice, TOURE Sekou, FERRY Jules, *Le colonialisme*, Editions Points, 2010.

MAINGUENEAU Dominique. (2012). « Que cherchent les analystes du discours ? » in *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 23 septembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/aad/1354 ; DOI : 10.4000/aad.1354

MALCOM X, *Le pouvoir noir*, Paris, Éditions La Découverte, 2008.

MANCIAUX Michel. (2001). « La résilience : Un regard qui fait vivre » in *Études*, tome 395(10), 321-330. doi :10.3917/etu.954.0321.

MANNONI Octave, *Psychologie de la colonisation*, Éditions du Seuil, 1950.

MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Éditions PUF, 2016.

MARKOVA Ivana, *Dialogicité et représentations sociales*, Éditions PUF, 2007

MASLOW Abraham. (1954). "Motivation and personality" in *New York*, Harper and Row.

MASSON Julien & FENOUILLET Fabien. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4(4), 374-392. doi :10.4074/S0013754513004047.

MEUNIER Jean-Marc, *Mémoires, représentations et traitements*, Éditions Dunod, 2015.

MICHALLET Bernard. (2009). « Résilience : perspective historique, défisthéoriques et enjeux cliniques » in *Frontières*, 22 (1-2), 10–18. https://doi.org/10.7202/045021ar

MILJKOVITCH Raphaële& PIERREHUMBERT Blaise. (2005). « Le père est-il l'égal de la mère ? Considérations sur l'attachement père-enfant » in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, no35 (2), 115-129. doi :10.3917/ctf.035.0115.

MILJKOVITCH-HEREDIA Raphaële. (1998). " Les modèles internes opérants » : Revue de la question in A. Braconnier & J. Sipos (Dir) *in Le Bébé et les interactions précoces* (pp. 39-78). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

MOGUÉROU Laure. (2011). « La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique » in *Autrepart*, 59(3), 91-108. doi :10.3917/autr.059.0091.

MONTEIL Jean-Marc, *Soi et le contexte*, Paris, Éditions Armand Colin, 1993.

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions ESF, 1990.

MOSCOVICI Serge, *Le domaine de la psychologie sociale,* in Psychologie sociale, s/d S. Moscovici, Editions PUF, Paris, 1984.

N'DIAYE Pap. (2005). « Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques », *Le Mouvement Social*, vol. no 213, no. 4, 2005, pp. 91-108.

NAGEL Norbert. (2012). La relation, clé de l'apprentissage [*]. *Actualités en analyse transactionnelle,* 141, 44-56.

NAGELS Marc. (2005). « Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure : Le cas des novices dans les champs du travail social et de la santé

publique » in *Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences*, Jun 2005, Villeneuve dAscq, France. pp.120. ffhal-00175641f

OLLIVIER Guillaume. (2017). L'analyse qualitative avec Nvivo. 76 p.

PASQUIER Roger. (1967). « A propos de l'émancipation des esclaves au Sénégal en 1848 » in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 54, n°194-197, Année 1967. Hommage à Robert Delavignette. pp. 188-208.

PERRENOUD Philippe (2003). « Qu'est-ce qu'apprendre ? « in *Enfances&Psy*, n$^{o<(sup>24), 9-17. https://doi.org/10.3917/ep.024.0009

PIAGET Jean, INHELDER Bärbel*, La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 2e éd., 2011.

PIAGET Jean, *Le structuralisme*, Paris, PUF, 1^{e} éd.,1968.

PIAGET Jean, *Où va l'éducation*, Paris, Editions Folio/Essais, 2008.

PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Editions Folio/Essais, 1988.

PINEAU Gaston, LEGRAND Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Paris, Editions PUF, 1^{e} éd., 1993.

PINTO Vanessa. (2008). « Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur » in *Mouvements*, 55-56(3), 12-23. doi :10.3917/mouv.055.0012.

PONCIN Adrien. « Historiographie comparée de l'esclavage. Rome et le Nouveau Monde » in *Hypothèses*, vol. 8, no. 1, 2005, pp. 203-212.

POURTIER Roland (2010). « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances: Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte » in *Afrique contemporaine*, 235, 101-114. https://doi.org/10.3917/afco.235.0101

PROST Antoine, *Education, société et politiques*, Editions du Seuil, 1997.

PUJOLLE Thérèse*, L'Afrique noire*, Paris, Éditions Flammarion, 1994.

RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant*, Paris, Editions Arthème Fayard, 1987.

RÉGENT Frédéric, *La France et ses esclaves*, Éditions Grasset &Fasquelle, 2012.

RENAUD Gilbert. (2012). Les conditions d'apprentissage confrontées aux nouveaux habits de la formation. *Pour*, 215-216, 22-34.

REUCHLIN Maurice. (1977). *Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France (1996, 12^{e} édition). Trad. brésilienne, espagnole, italienne.

ROGERS Carl Ransom, *Le développement de la personne*, Editions Dunod, 1968.

ROGERS Carl Ransom, *Liberté pour apprendre*, Editions Dunod, 2013.

ROMANO Claude. (2011). « L'équivoque de l'habitude » in Revue germanique internationale [En ligne], 13 | 2011, mis en ligne le 15 mai 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rgi/1138 ; DOI :10.4000/rgi.1138

RONDIER Maïlys. (2009). « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle »in L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre

2009, consulté le 23 avril 2019.

RUSINEK Stéphane, *Les émotions. Du normal au pathologique*, Paris, Editions Dunod, 2014.

SALAM SALL Abdou, Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : le cas de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, Éditions L'Harmattan, Sénégal, 2012.

SALLABERRY Jean-Claude, *Dynamique des représentations dans la formation*, Éditions L'Harmattan, Paris, 1996.

SALLABERRY Jean-Claude, " Théorie des systèmes et théorie de l'institution : la rencontre de deux paradigmes ", *L'année de la recherche en sciences de l'éducation n°1999*, p.5-25, 1999.

SALLABERRY Jean-Claude, Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif, in *Actualité de la théorie de l'institution — hommage à René Lourau* s/d Ardoino, J., Boumard, P., Sallaberry, Jean-Claude., Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation), p.75-110, 2003.

SALLABERRY Jean-Claude, *Dynamique des représentations et construction des concepts scientifiques*, Paris, L'Harmattan, (Cognition et Formation), 2004.

SALLABERRY Jean-Claude, La représentation : une synthèse (un concept) possible ? — Note de synthèse, *L 'Année de la recherche en sciences de l'éducation, n° 2015*, p.213-256, 2015a.

SALLABERRY Jean-Claude, Les R1 et l'imaginaire — Hommage à Bachelard, *L 'Année de la recherche en sciences de l'éducation, n° 2015*, p.69-91, 2015b.

SALLABERRY Jean-Claude, TSGN (Edelman) et apprentissage de la lecture, in *Ingénierie cognitique*Vol. 18 – 2 N° 1, 2018 https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitique.

SALLABERRY Jean-Claude, Cognition individuelle et cognition collective, in *Ingénierie cognitique*, Vol. 20- 4 N° 1, 2020a. https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitique .

SALLABERRY Jean-Claude, Boucles autopoiétiques étranges, in *L 'année de la recherche en sciences de l'éducation, n°2020* (Éducation et cognition), p.203-212, 2020b

SALLABERRY Jean-Claude, Complexité : jalons pour une définition, in *Ingénierie cognitique*, Vol. 21-5, N°1, 2021 https://www.openscience.fr/Complexite-jalons-pour-une-definition .

SALLABERRY Jean-Claude & CLAVERIE Bernard, *Introduction aux sciences humaines et sociétales*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2018.

SCHMIDT Nelly. (1984). « Suppression de l'esclavage, système scolaire et réorganisation sociale aux Antilles : les Frères de l'Instruction Chrétienne, témoins et acteurs, instituteurs des nouveaux libres » in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 31 N°2, Avril-juin 1984. La France et ses colonies. pp. 203-244.

SECK Ibrahima. (2012). « Les Français et la traite des esclaves en Sénégambie » in *Dix-huitième siècle*, 44(1), 49-60. doi :10.3917/dhs.044.0049.

SEIGNOUR Amélie. (2011). « Méthode d'analyse des discours : L'exemple de l'allocution d'un

dirigeant d'entreprise publique » in *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm.

SEVENO Caroline. (2013). « De la « situation coloniale » définie par Georges Balandier aux réalités antillaises » in *Outre-mers*, tome 100, n°378-379. Les territoires de l'histoire antillaise. pp. 57-65.

SPITZ René, *De la naissance à la parole. La première année de la vie* (avec la collaboration de W. Godfrey Cobliner), Paris, PUF, 1968.

ST-JEAN Étienne & MATHIEU Cynthia. (2011). Les déterminants du développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans un contexte de mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 10(3), 13-31. doi :10.3917/entre.103.0013.

SURENA Guillaume. (2005). « Traumatisme béké, traumatisme nègre » in *Le Coq-héron*, no 181(2), 28-39. doi :10.3917/cohe. 181.39.

TERRIER Eugénie. (2009). « Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité » in *Annales de géographie*, 670(6), 609-636. doi :10.3917/ag.670.0609

THIOUB Ibrahima. (2012). « Stigmates et mémoires de l'esclavage en Afrique de l'Ouest : le sang et la couleur de peau comme lignes de fracture » in *halshs*-00743503

TIMERA Mahamet& GARNIER Julie, « Les Africains en France » in *Hommes & migrations* [En ligne], 1286-1287 | 2010, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL :
http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1719DOI:10.4000/hommesmigrations.1719

TODD Emmanuel, *Le destin des immigrés : assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Éditions du Seuil, 1994.

TROADEC Bertrand & MARTINOT Clara. Cé et mensonge » in *Sens-Dessous*, 14(2), 83-88. doi :10.3917/sdes.014.0083. , *Le développement cognitive. Théories actuelles de la pensée en contextes*, Paris, Éditions Belin, 2003.

UCCIANI Louis. (2014). « La représentation : Entre vérité et mensonge » in *Sens-Dessous*, 14(2), 83-88. doi :10.3917/sdes.014.0083.

URBAIN Jean-Didier. (2010). « L'habitude performative : ou la « routine » créatrice » in *Protée*, 38 (2), 21–28. https://doi.org/10.7202/044948ar

VAN HOOREBEKE Delphine. (2008). « L'émotion et la prise de décision » in *Revue française* de gestion, 182(2), 33-44. doi :10.3166/rfg.182.33-44.

VAN ZANTEN Agnès. (2015). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? » in *Regards croisés sur l'économie*, Association

Regards Croisés sur l'Économie, 2015, 1 (16), pp.80 - 92. ffhal-01521738v1

VATIN François & VERNET Antoine. (2009). « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique » in *Revue du MAUSS*, 33(1), 47-68. doi :10.3917/rdm.033.0047.

VERGES Françoise. (2005). « Les troubles de la mémoire. Traite négrière, esclavage et écriture de l'histoire » in *Cahiers d'études africaines*, vol. 179-180, no. 3, 2005, pp. 1143-1177.

VERNANT Jean-Paul, *Mythe et société en Grèce ancienne*, Éditions Maspero, Paris, 1979.

VIALLE Franck, *L'analyse de contenu. Une méthodologie de la recherche en première personne*, Bruges, Éditions du BéaBa, 2015.

VINCENT Anaïs. (2014). « L'Absence » in *Hommes & migrations* [En ligne], 1305 | 2014, mis en ligne le 16 juillet 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2773 .

VINCENT-LANCRIN Stéphan. (2008). « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? » in *Critique internationale*, 39(2), 67-86. doi :10.3917/crii.039.0067.

VON BERTALANFFY, *Théorie générale des systèmes*, Paris, Editions Dunod, 2012.

VYGOTSKY Lev Sémionovitch, *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Editions Sociales,1985.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch (1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » in *Vygotsky aujourd'hui*, s/d Sneuwly&Bronckart, Lausanne, Delachaux &Niestlé.

WALLON Henri, *De l'acte à la pensée*, Paris, Editions Flammarion, 1970.

WATZLAWICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet, JACKSON Don. D., *Une logique de communication*, Editions du Seuil, 1972.

WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard, *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Editions du Seuil, 1975.

WEIL-BARAIS Annick, *L'homme cognitif*, Paris, Editions PUF, 2e éd., 2011.

WILTORD Jeanne. (2009). « Les DOM : une chance (perdue) de parole ? » in *La revue lacanienne*, 4(2), 66-71. doi :10.3917/lrl.092.0066.

WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité*, Éditions Gallimard, 1975.

WINNICOTT Donald Woods, *Le bébé et sa mère*, Paris, Éditions Payot, 1992.

WINNICOTT Donald Woods, *L'enfant et sa famille*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2017.

WYNNIKAMEN Fayda, *Apprendre en imitant ?* Paris, Editions PUF,1992.

YACOU Alain & ADELAÏDE-MERLANDE Jacques, *La découverte et la conquête de la Guadeloupe*, Éditions Karthala, 1993.

SITOGRAPHIE

http://cems.ehess.fr/docannexe/file/4107/op47.pdf

http://www.numdam.org/article/JSFS_1932_73_363_0.pdf

https://fr.statista.com/themes/3988/l-enseignement-superieur-en-france/

https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/21727/popf1134_temporal_marie_bernard.fr.pdf

https://www.insee.fr/fr/statistiques

https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281122

https://www.insee.fr/fr/statistiques/3695574

https://www.openscience.fr/Complexite-jalons-pour-une-definition

https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf

https://www.researchgate.net/profile/Veronique_Tran/publication/255842059_Les_theories_de_l'evaluation_et_de_la_differenciation_des_emotions_une_cle_pour_comprendre_le_vecu_emotionnel_des_individus_au_travail/links/55ce664408ae6a8813849ec8/Les-theories-de-levaluation-et-de-la-differenciation-des-emotions-une-cle-pour-comprendre-le-vecu-emotionnel-des-individus-au-travail.pdf

https://www.senegal-online.com › geographie-du-senegal

ANNEXES

ENTRETIEN DE B

Peux-tu me raconter ton parcours d'études supérieures ?

Oui mais je dois vous expliquer l'origine d'abord puisque moi, je suis pas né ici. Par contre, je veux pas raconter comment je suis venu en France. Trop de douleurs, de mauvais souvenirs, je veux pas. Je veux pas évoquer ça. Bon, moi, je suis pas né dans la capitale. Vous voyez ? Bon, je suis le fils de paysans. Maman et papa, ils sont tous paysans. J'habite dans un petit village un peu reculé de la capitale et mon village se situe dans la région qu'on appelle la région de Thiès. J'espère que… j'espère que vous entendez la région de Thiès ? J'espère que vous avez entendu parler de la région de Thiès ?

Oui.

Voilà, dans la région de Thiès et plus précisément dans un département.

D'accord.

Et mon village se situe là-bas et c'est là que j'ai fréquenté l'école primaire. Bon, presque dans les années 1999. Et mon père, il avait l'habitude de me faire sortir de la maison. Vous voyez ? On peut, on peut souffrir, euh sortir d'une région dans laquelle on a une situation très difficile puisque mon papa était un imam et raison pour laquelle, aussi bien euh… Vous voyez ? Après l'école primaire, j'avais pas obtenu mon certificat d'école primaire pour rentrer en 6 ème lors de mon premier examen. Par la suite, ils m'ont transféré dans un autre village de notre communauté rurale. Maintenant, toutes les communautés rurales sont devenues des mairies. Maintenant, c'est la mairie dont je fais partie. Maintenant, j'ai eu le certificat d'école primaire. Encore, on m'a transféré dans un autre village mais c'est pas la même commune. Là, j'ai fait de la 6ème à la 3ème. J'ai pas eu le BFM mais au moins j'ai eu la moyenne et ce qui m'a permis de fréquenter le, le secondaire. Après, du coup, je suis venue, j'ai traversé, on m'a transféré dans un village encore à un village où j'ai fait la seconde. En même temps, j'avais cumulé l'examen de la 3ème que j'avais pas réussi et euh…la classe de seconde. Du coup, je faisais euh…deux classes. En 2006, j'ai fait deux classes. J'ai fait le BFM et j'ai fait la seconde et j'ai passé en classe de 1ère et j'ai continué, j'ai continué en classe jusqu'à le baccalauréat en 2009. En 2009 et après, je suis venu à Dakar, la capitale. Et le paysan a quitté les zones reculées pour venir fréquenter la capitale (sourire). Et, et, encore et encore les difficultés ont persisté à me suivre et les difficultés parce que je suis loin de ma famille. Vous voyez ? A Dakar, c'était

compliqué. J'étais venu à Dakar pour aller préparer mon voyage en France. J'allais faire une faculté de lettres et sciences humaines. Je devais partir plus précisément pour un département d'espagnol. C'était dur, trop douloureux alors je veux même pas parler de cette préparation. En 2009-2010, j'ai fait la première année de licence. C'était, c'était le système LMD. C'était très difficile. J'ai échoué la première année. C'est en 2010/2011, je suis passé. Et la deuxième année, c'était 2011/2012. J'ai fait la licence en 2012/2013 et c'est là qui y'avait problème. Au moment où j'ai fait la licence, j'ai réussi le premier semestre, j'ai eu les crédits mais j'ai pas réussi le second semestre et j'ai repris la licence en 2013/2014 et ça reste difficile encore.

Est-ce que tu peux détailler davantage les difficultés que tu as rencontré ?

Oui, oui, je peux détailler l'université parce que vous savez les politiques, les régimes de la famille paysanne, d'une famille un peu reculée, c'est une famille un peu diminuée. Puisque, c'est une famille où, où, on a que des paysans, des frères et sœurs paysans. On ne se contente que de l'agriculture vous voyez ? Et l'agriculture s'adresse seulement à soutenir la famille vivrière. Et, on attendait presque tout de nous qui fréquentait l'école. Vu que nous, les gens ont l'habitude de dire que puisque on va à l'université ben on attend beaucoup de choses de nous. Même si tu échoues, tu as démoralisé toute la famille. Vous voyez ?

Ah…

Et les moyens suffisants de mon côté, les moyens financiers de mon côté…On fréquentait l'université sans avoir l'ordinateur vous voyez ? Les livres pour lesquelles tu vas te documenter ne manquent pas. Tu peux travailler à la bibliothèque vous voyez ? Mais tu peux pas acheter les livres même si tu tapes partout, tu tapes les portes. Vous voyez ? Moi, à un moment donné, je suis venu au service sociale de l'université pour venir demander des sous mais pour moi, faire ça c'était difficile. Ils m'ont donné la, la possibilité de manger dans le restaurant universitaire parce que pour manger pour moi, c'était très difficile.

Même en étant en France, l'alimentation était compliquée ?

Oui, c'était difficile. D'un point de vue social, c'était difficile même d'un point de vue pédagogique c'était difficile parce que je vivais chez ma grand-mère ici qui habitait au centre de la capitale. Elle pouvait pas m'aider donc c'était difficile. Te recevoir, te loger, c'est déjà beaucoup, tu peux pas encore demander des choses. C'est là que j'ai fait mon cursus universitaire. Faire mon inscription c'était pas facile pourtant on m'avait donné l'opportunité de réinscrire. Le prix de l'inscription ne changeait pas mais le prix pour nous, c'est cher pour les fils de paysans (sourire). J'ai vécu le mal, le mal social surtout au niveau psychologique. Je venais du village au Sénégal pas de la capitale. Venir en France à Paris, c'était pas facile

l'adaptation mais tu sais que toi tu as eu l'opportunité. Pour moi, la vie avait une chereté et pour moi, je jure devant Dieu que c'est ça qui m'a pas permis de me réinscrire pour continuer. Je me suis dit intérieurement, où est-ce que moi, je vais retirer tout l'argent dont j'ai besoin pour vivre correctement ? Où prendre les informations ? Non, moi j'ai pensé, j'ai continué à penser, à réfléchir de quel chemin je devais prendre pour avoir de l'argent. Jusqu'à la fin de l'année, j'ai perdu comme ça, j'ai perdu comme ça l'année qui me permettait d'avoir la licence et je suis sûr que si j'avais de l'argent et que j'avais pas besoin de réfléchir, j'allais assurer ma licence en espagnol mais…pour vous dire la vérité, c'était les problèmes pour avoir l'argent qui me perturbait et qui m'ont pas permis d'avoir la licence d'espagnol. Et du coup, euh, euh, c'est maintenant que, je me suis dit, j'ai la licence 2, la licence 2 que j'ai réussi. J'ai eu la deuxième année et la licence, c'est trois ans. J'avais réussi la première session après j'avais été au rattrapage pour la deuxième session. A la fac, il y avait deux rattrapages. Il y a aussi deux sessions. La première session, si tu réussi, tu passes pour aller faire le second semestre. Et tu peux faire le rattrapage au mois d'octobre pour valider 60 crédits. Tu peux valider 60 crédits. Chaque, chaque semaine, tu as 30 crédits. C'est ça et du coup, euh avec la licence 2 2014-2015, j'ai cherché à des donner des cours particuliers. Je donnais des cours à des élèves de 3ème et de seconde. J'ai aussi des cours à des élèves de 1ère. J'ai valorisé mes connaissances comme ça. C'est ça que je peux dire sur mon cursus.

D'accord et comment tu as vécu cet abandon des études ?

Ben, quand j'ai réfléchi et que je me suis dit que j'ai abandonné à cause des sous, ça me faisait très mal. Franchement, ça me faisait très mal. C'était des sentiments qui m'animaient tout le temps. C'était vraiment des mauvais sentiments qui me faisaient très mal. Je me suis dit pourquoi tu t'es cassé la tête à réfléchir à de l'argent. Pourquoi, t'es pas retourné pour t'inscrire ? Pourquoi, tu n'as pas continué pour avoir ton diplôme de licence 3 ? Pourquoi c'est à ce moment que tu as pensé à comment avoir de l'argent ?Je pouvais pas aller loin. Je pouvais pas aller loin. J'avais pas les moyens de faire cette troisième année. J'avais pas les moyens et ça me faisait très mal. Dans mon fort intérieur, ça me faisait très trèstrès mal. Tout ce que je voulais, c'était de continuer mes études. Je vous le jure devant Dieu et sur la tête de ma mère. Quand j'ai, j'ai trop visé long sur mes études. J'ai trop visé long sur mes études. Je voulais aller jusqu'au doctorat. Je voulais viser le sommet. C'était ça mon rêve.

D'accord.

Donc du coup, j'ai arrêté mes études à cause de l'argent, à cause des moyens financiers. En plus, mes parents ils peuvent pas. Si mes parents avaient les moyens, j'allais continuer les études peut être dans des écoles, des écoles privées. Moi, j'aime les études. J'aime étudier et jusqu'à

présent. J'ai pas encore les 3à ans et je prie encore pour pouvoir étudier. Tout ce que je veux c'est étudier pendant ma jeunesse, en temps de jeunesse, en temps de jeunesse. Ce que j'ai l'habitude de dire, c'est que…ce que j'ai l'habitude de dire c'est que tant que tu as la possibilité d'étudier, il faut étudier parce que les diplômes ne suffisent pas. C'est ça mon intention, c'est ça mon droit. C'est ça mon vouloir. Etudier, étudier et toujours étudier mais moi, je me suis arrêté à la licence 2. Ça me fait très trèstrès mal jusqu'au jour…jusqu'au jour d'aujourd'hui. Jusqu'au jour d'aujourd'hui, si j'avais encore les possibilités de m'inscrire encore à l'université, je me tue pour prendre ma licence et je le jure devant Dieu. Puisque euh, vous, vous savez puisque nous on est fils de paysans, on, on, on a toujours un truc qui nous anime ben c'est de relever le défi. Relever le défi. Vous voyez ? On a pas l'habitude de prendre le dernier quoi, voilà, c'est ça. En wolof par exemple, on a trois valeurs fondamentales mais en français c'est un peu difficile de traduire ces trois valeurs mais en wolof quand on dit par exemple euh, c'est avoir, tu dois avoir toujours, toujours le courage. Le courage de vaincre, le courage de vaincre jusqu'à la fin, jusqu'à la fin. Vous voyez ? Il faut toujours vaincre et ne se laisse pas faire par peur. L'autre c'est comme ne pas avoir une assise sur soi-même. Personnellement tendre la main ; Il faut toujours lutter pour se débrouiller par soi-même et ne pas avoir à tendre la main, à demander à quelqu'un. C'est ça les valeurs en wolof. C'est ça, c'est dans le sang des wolofs. C'est pour les wolofs d'ethnie. Je suis wolof d'ethnie. Mes parents sont wolofs et c'est pour ça que je maîtrise bien le wolof.

D'accord. Tu as dit tout à l'heure que les diplômes ne suffisent pas ? Qu'est-ce que tu entends par là ?

Euh, les diplômes ne suffisent pas ? Oui, ben pour moi, la licence est très petite alors pour moi tant que tu n'atteins pas le sommet des diplômes, ben tu n'es pas encore arrivé. Le sommet des diplômes, c'est de finir, d'aller tant que c'est pas fini, d'aller au terminus. C'est le doctorat. Voilà, c'est ça ! Pour moi, c'est ça, c'est d'aller jusqu'au doctorat, jusqu'au doctorat. C'est ça, terminer, terminer, terminer les choses et pour moi, c'était ça l'objectif. Franchement, c'était ça pour vous dire la vérité. Ce sont des mots, ce sont des mots, des mots que je vous livre. Je pense vraiment avec le fond de mon cœur. Des mots proprement dit fondés dans la vérité. Pour moi, quand j'étudie, je dois pas avoir un obstacle sans pour autant atteindre mon objectif, sans pour autant arriver au terminal, au terminus. C'est la terminaison. C'est une croyance en moi quoi. C'est ça. Ouais ouais, eh ben moi, j'ai l'habitude de dire que je suis jeune. J'ai 29 ans et je vais bientôt atteindre les 30 ans et moi, je dis souvent que je suis jeune et je sais le pourquoi mon père m'avait introduit dans l'école française aussi. En ce moment, les, il est décédé récemment et je lui souhaite bon paradis parce que il était mon père. Il m'aimait très bien parce qu'au moment où j'étais dans les écoles comme le lycée ben avec ses maigres moyens, il

m'appuyait. Il m'appuyait et il regardait nullement les grand frères à côté de moi. Il m'appuyait parce que lui, il aimait les études. Il aimait les études et que vraiment Dieu l'accueille dans son paradis parce que vraiment, moi aussi, je l'aimais très bien parce que je savais très bien le but principal de pourquoi il m'avait introduit au Sénégal dans l'école française. Ensemble, on dialoguait et je sais ce qu'il me disait quand on parlait ensemble en tête à tête. Il disait Barra, quand tu cesses d'attendre, quand, quand tu cesses d'attendre, ben tu échoues. Il me disait souvent, il faut toujours étudier. Il faut toujours étudier et sur ce, j'ai appris à traverser, j'ai appris en tant qu'enfant que c'est son père qui voulait qu'il apprenne jusqu'au, jusqu'au sommet. Et le sommet, c'est le doctorat. Pour moi, c'est ça et moi, je me suis arrêté à la licence 2 et c'est ça qui toujours me fait trop mal. Ce qui m'a fait trop mal. Je n'arrête pas de le dire et je ne cesse de le dire. Ce qui me fait trop mal, trop trop mal parce que moi personnellement quand j'ai commencé les études, je me suis dit tant que j'ai pas le doctorat, j'abandonnerai jamais les études. Aussi, j'ai appris, j'ai appris en catimini, j'ai appris dans les dires de mon père, dans les propos de mon père en catimini parce que quand on étudie, on est intelligent et quand mon père faisait les têtes à tête avec moi ben c'est ça qu'il disait, c'est ça qu'il disait toujours. C'est ça qu'il disait sans pour autant le dire en fait. Vous voyez ? Et moi, c'est ça que je retiens toujours, c'est que son fils toujours continue les études, continue à étudier. Vous voyez comment il est très facile, très agréable de comprendre. J'ai compris le couloir de mon père et c'est moi-même mon vouloir mais à cause d'incompréhension, voilà. Comme je vous dis, jusqu'à présent, j'ai le vouloir de vouloir étudier toujours. Je veux continuer à étudier. C'est mon but principal.

Quel était ton projet professionnel initial ?

Oui, euh, eh bien quand vous dites que vous êtes en langue. Vous êtes en département de lettres et de sciences humains. Quand vous dites, vous êtes en langue ben vous visez beaucoup de choses. Vous dites si j'apprends cette langue aussi, c'est pour être, c'est pour faire partie des meilleurs traducteurs et apprendre à faire des traductions et être dans l'interprétariat. Demain, je peux donner, je peux avoir mon propre travail dans l'interprétariat et la traduction. Avec cela, je peux devenir un professeur d'espagnol avec ce diplôme. Avec le diplôme de traduction et d'interprétariat, je peux avoir mon propre emploi et demain ouvrir une grande entreprise, ouvrir mon propre entreprise et à caudé de cela, je deviens aussi un professeur. Je peux être un professeur qui donne des cours. A défaut de ne pas ouvrir mon entreprise, je voulais être professeur si je pouvais pas devenir un interprète. C'est ce projet là que j'avais fixé dans mon cursus universitaire. Voilà, c'était le département d'espagnol. J'apprenais la langue espagnole. L'amour de la langue espagnole, c'est facile à expliquer. C'est dès la classe de 4ème ben l'espagnol m'a donné envie parce que je connaissais pas. J'ai fréquenté le premeir cours et ça

m'a donné un goût, ça m'a donné un goût et j'ai vécu que c'était un peu facile et agréable. J'avais aussi PC et arabe.

PC ?

Euh oui, c'est sciences physiques.

Ah ok.

J'ai appris en premier l'alphabet et je n'oublie jamais l'alphabet où il y a une lettre qui me faisait rire souvent, c'est jota, j. On prononce jota et du coup avec le changement aussi et l'augmentation de quelques lettres en espagnol, l'alphabet ben c'est comme ça et je me suis dit pourquoi ne pas continuer dans ça, dans la langue espagnole. J'ai continué jusqu'à la classe de 3ème et maintenant, je vais continuer avec l'espagnol. Une fois à l'université, on nous a donné des options, euh, euh, on nous avait donné des fiches à remplir et euh…du coup j'ai choisi espagnol. En fait au Sénégal, j'ai choisi en première langue l'espagnol. J'ai fait Bac L et en première langue, j'ai pris espagnol. Arrivé à l'université, j'ai voulu prendre ça.

Pourquoi as-tu dit que tu pouvais te tuer pour ça ?

Ben oui, je me pourrai me tuer pour ça, pour les études parce que je suis fils de paysans. Maman me voyait et toujours le fils d'un paysan de papa et de maman toujours, il aimerait relever le défi. On est 6 enfants. Il y a eu 2 filles et 4 garçons. Maintenant, il reste maman et le grand fils qui est mort. On partageait la même mère et le même père. Il est mort. Je l'aimais beaucoup. Il est décédé. Je suis le cadet du père et de la maman. Avant moi, il y a des enfants. Je vivais en parfaite collaboration avec celui-là qui est mort. On était comme des, comme des, comme des jumeaux. Voilà, c'est ça ! On était comme des jumeaux et le jour. Et pour dire combien il m'aimait et combien je l'aimais, ben le jour où il devait partir pour la mission de l'élection présidentielle, c'était le deuxième tout ici , euh…il devait se rendre au siège du président des bureaux. Suite au retour de l'élection présidentielle, il est succombé suite aux blessures de l'accident de sa voiture. Vous voyez ? Et il est quitté brusquement. Pour vous dire qu'on s'aimait beaucoup ben il a senti sa mort. Je pourrai dire ainsi parce qu'il a pris son téléphone avant de partir, il a pris son téléphone et il m'a appelé. J'étais entrain de réviser dans une salle de l'université. Je n'oublie jamais et en ce moment, j'étais entrain de réviser l'histoire et la géographie espagnole. L'histoire et la géographie espagnole. Il m'a appelé, il m'a taquiné, il m'a demandé comment ça se passait pour moi là-bas. Pour dire qu'il m'aime beaucoup, il m'a pas appelé avec son propre numéro. Il m'a appelé avec un autre numéro là. Après, il a appelé un autre frère après il a appelé une autre grande sœur. Il a senti sa mère. Il a appelé toutes ses commères et ses compères. Il les a appelé. Du coup, après, après, après, on m'a annoncé ça,

son décès dans la nuit. L'autre grand frère, le frère aîné m'a appelé pour dire que Mata, il était entrain de tourner autour du pot. J'ai dit mais qu'est-ce qu'il s'est passé. Tu m'appelles à cette heure-ci, il est tard. Si tu m'appelles c'est que quelque chose s'est passé. Il a dit ben c'est dangereux et tout ça, enfin c'était au cours de ma deuxième année et tout ça, ça m'a…(silence). Voilà, j'ai vécu tous ces…tout ça qui ne sont que des remords du point de vue personnel et tout ça. Il m'appuyait lui aussi. Il m'appuyait financièrement, un peu. Un peu. Pourquoi un peu ? Parce qu'il n'avait pas les possibilités, parce que lui, il appuyait, il aidait toute la famille, la maman et les sœurs tout ça donc euh il ne pouvait pas envoyer toujours de l'argent comme ça. Mais avec le peu qu'il me donnait, je pouvais acheter les tickets pour manger à la restauration universitaire et même si ça va finir juste, juste, juste. Ce qu'il m'envoyait pour charger les tickets, ça pouvait durer au moins 15 jours. Voilà. Lui, c'était après l'aîné, il était après l'aîné. Maintenant, puisqu'il nous a quitté maintenant, il reste 5 enfants vous voyez ?

Ah d'accord.

Souvent, il pouvait pas m'appuyer financièrement mais parfois, parfois sinon, non, il ne pouvait pas le faire, il ne pouvait pas le faire. Il ne pouvait pas le faire. Parfois, j'ai dit. Lui aussi, il avait ses charges et puis même si je restais un jour sans manger ben je vais pas le pousser à me donner. J'avais toujours mes valeurs en tête et je me disais pourquoi ne pas me tuer pour trouver un autre moyen ? Même si il n'a pas les moyens, si vous le fatiguez avec ces dépenses ben il va se dire, ben c'est mon frère qui est là-bas à l'université. Il va dire j'ai rien pour qu'il achète des tickets ben ça lui fait mal, ça lui fait mal, ça lui fait mal donc je préfère me taire que de lui donner des pensées, des pensées et des pensées comment ? Des pensées négatives euh. Voilà, vous comprenez ?

Oui, bien-sûr.Donc en France, tu vivais à Paris chez ta grand-mère ?

Oui.

En habitant chez ta grand-mère, tu ne pouvais pas bien t'alimenter ?

Ben non parce que vous savez la famille, les dakarois, les gens du Sénégal ben même si on te loge, c'est pas forcément on te nourrit. On garde la mentalité du pays. Des fois, tu trouves le manger à la maison, des fois tu trouves pas et puisque tu passes la majorité de ton temps à l'université vous voyez ? Tu passes ton temps à l'université depuis vers 8h jusqu'à, jusqu'à tard dans la soirée puis tu dois passer au restaurant universitaire vers 19h pour prendre le dîner et puis du coup tu te dis pourquoi ne pas courir encore dans les bibliothèques de Paris pour étudier même jusqu'à vers 23h et retourner ? C'est pour dire qu'il reste peu de temps pour dormir et attendre demain et préparer les cours. Et je me rappelle aussi, c'était un peu difficile quand je

logeais là-bas, on faisait la civilisation et la l'histoire espagnole et on avait comme professeurs, des dames, des demoiselles qui venaient d'Espagne et qui ne comprenaient pas bien le Français. Pourtant nous, notre langue principale, c'est le français. Au lieu de nous expliquer en français, elles ne pouvaient pas. Elles passaient le temps à parler que la langue espagnole. Vous voyez ? Imagine-toi quelqu'un qui apprend la langue et la civilisation d'un autre pays ? Et il ne comprend pas la langue, il ne comprend pas ce qui se dit. La personne parle rapidement, rapidement la langue. C'est ton obstacle. C'est quand même la civilisation et l'histoire espagnole et ça va vite. Les gens parlent rapidement. C'est ton obstacle. On ne souhaitait pas que ça se passe comme ça. On voulait que ça se passe bien et tous les étudiants passaient leur temps à se lamenter. C'était difficile, c'étai difficile. Les étudiants voulaient qu'elles alternent entre le français et l'espagnol pour qu'on comprenne mais bon. C'était difficile. Et c'était difficile encore parce que quand je quittais là-bas, de chez ma grand-mère ben je devais partit tôt. Les cours commençaient à 8h et souvent la salle était pleine et c'était pas favorable pour bien apprendre, pour comprendre et bien suivre les explications. Il fallait être devant pour comprendre. Les étudiants qui vivaient sur le campus, dans l'université, dans les locaux de l'université ben euh ils avaient l'habitude de réserver pour leurs amis. Ils mettaient des choses pour réserver pour leurs amis. Donc euh moi, je regrettais de ne pas être à l'université pour vivre. J'étais plus loin dans la périphérie et ils voulaient pas enlever les affaires pour laisser la place. C'était vraiment très difficile pour moi. L'adaptation aussi mais la première année et la deuxième année ben je me suis battue pour passer de la première année à la deuxième année. Pour avoir les notes c'était difficile malgré le système de compensation. Si tu avais 9, il fallait avoir 11 à une autre matière avec le même barème. J'ai eu comme ça la première année avec compensation à la deuxième session. Malgré ça, c'était très difficile dans le LMD donc voilà, je suis passé comme ça. La deuxième année, j'ai eu les examens à la première session. De toute façon, j'avais pas de raison d'aller aux rattrapages parce que avec la bibliothèque ben j'avais les bouquins. Il y avait aussi les ordinateurs. Même si je mangeais pas, je me disais que je dois me battre, me battre même si je mange pas. Je voulais pas que quelqu'un sache que j'ai pas à manger. Non, je voulais me battre. Je devais essayer d'avoir la tête sur les épaules. Même si je mangeais le soir que des cacahuètes ben euh les autres n'avaient pas besoin de le savoir. Je devais pas me plaindre mais je me battais, je me battais. Je voulais réussir et si j'avais la tête euh…sur sur les épaules, si en quittant l'université j'avais le moyen de rentrer sur internet avec les ordinateurs, si j'avais les livres toujours à la maison, je pouvais réussir. J'allais réussir, ça c'est sur. Quand tu es enfant de paysans, tu dois lutter, lutter, lutter pour réussir. Quitter le pays, je l'ai beaucoup pensé, je l'ai beaucoup pensé et franchement, c'était la déception. Je le jure devant Dieu. Sincèrement. Je m'étais préparé pour aller étudier à l'extérieur parce que je me disais que je devais réussir. Je parlais toujours de ça avec mes amis. Je le jure devant Dieu En

plus, quand on part étudier, c'est pas pour nous seulement mais c'est pour ceux qui sont derrière. Vous voyez ? C'est ça, c'est ça pour nous, relever le défi. Je devais relever le défi. C'est ça pour nous. On peut pas souhaiter le confort comme ça sans souffrir, c'est aussi pour les autres. On souffre ! J'ai souffert mais tout ça, c'était aussi pour les autres. Vous voyez, c'est ça aussi la famille sénégalaise. C'est ça la terre sénégalaise. La terre sénégalaise, c'est quoi ? C'est quand tu as le courage d'aider les autres. Tu dois aider les autres. Tu vois quelqu'un qui souffre comme moi à l'université ben tu dois l'aider. C'est ça. C'est ça, C'est ça. C'est la culture. La culture peut être différente entre les ethnies. Moi, c'est la culture des wolofs. Il y a les chansons la nuit, il y a le feu. Je me rappelle de mon rituel quand je suis devenu homme. Cette culture qu'on a c'est pour aider les autres. C'est hérité de nos grands-parents. C'est en nous ? C'est un truc inexplicable. On est venu, on a trouvé les choses comme ça. A partir de ça ben tu apprends à aider. On est né avec ça. C'est en nous. On a été éduqué comme ça. Vous voyez ?

Oui.

Dans notre culture, on dit que tant que tu as le moyen de voir ton prochain ben tu vois ton prochain entrain de souffrir ben tu dois l'aider si tu as les moyens de l'aider. Tu n'as pas le droit de le voir comme ça et de le laisser comme ça si tu as les moyens de l'aider. Vous voyez ? Même si tu partages ce que tu as avec lui ben il faut le faire. Et même si tu peux pas l'aider personnellement mais que t'as une solution pour l'aider ben tu dois le faire. Donc euh…du coup, pour cette culture là aussi ben je peux l'expliquer. Quelqu'un avait dit il faut pardonner tout. Il faut pardonner tout le monde. Il faut s'entraider. Même si tu aides et que tu donnes tout ce que tu as et t'as plus d'autres moyens après ben faut le faire. Il faut s'entraider, il faut s'entraider. Il faut pardonner et ça c'est notre culture. D'où vient cette culture ? Oui, le prochain 8 novembre ben à Touba, il célèbre Amadou Cheikh Bamba ben il faut s'entraider. Il faut le faire. C'est lui qui nous a dit de le faire. Comme c'est un rite religieux, ben par les écrits, il nous a laissé les écrits et comme on est pas de sa génération ben c'est resté. On a appris les choses par ces écrits et comme on a cru ben on continue à fonctionner ainsi. Je dis aussi que la volonté de Dieu est un sentiment qui m'anime toujours. C'est ce sentiment qui m'anime toujours. Je vous le jure. J'ai le remord. C'est un remord. C'est très dur. Tant que je m'acquitte pas de ça… (silence)…Même si je pars, même si je meurs, je serai pas heureux. L'envie toujours d'étudier…(silence).C'est lourd, c'est lourd. Quand je parle de cet obstacle là qui m'a empêché d'atteindre le sommet. C'est lourd. C'est trop dur, c'est très dur parce que quand je vois mes camarades qui ont continué, qui ont réussi et pourtant je suis plus intelligent qu'eux ben ça fait mal. Eux, ils sont entrain de réviser et moi rien du tout pourtant j'ai la tête sur les épaules. Mais j'ai pas le visa maintenant. Quand tua s envie de réviser, de reprendre ben tu penses à tes parents. Tu te dis comment je vais pour aider mes parents ? Comment je vais faire ?

Comment je peux aider un autre. C'est celui qui a qui peut donner cette opportunité. C'est ce métier là qui peut te donner l'opportunité mais tu pourras pas le faire correctement parce que tu n'as pas de diplôme, tu n'as pas franchi les étapes. C'est très dur ce sentiment là. C'est un sentiment très dur (il a les larmes aux yeux). Même si je vis avec els amis ben j'essaie de l'oublier ben je pourrai pas l'oublier. Pourquoi ? Ben je me dis que j'avais mon père, il me disait toujours il faut apprendre, il faut apprendre. Je voulais apprendre parce que demain je voulais qu'il voit mon doctorat. Raison pour laquelle, c'est un grand remord. Jusqu'à présent je suis entrain de travailler, de tâtonner, bien-sûr pour m'en sortir. Puisque le papa est déjà parti ben je dois travailler parce que la maman elle est là avec les autres. Parce que pourquoi ? Des fois, quand on étudie ben au village tu cohabites avec ton ennemi à gauche et à droite, devant et derrière et c'est l'ennemi qui te motive à beaucoup de choses ? Et dès que tu vas à l'université ben ton ennemi n'attend que ton échec donc tu grandis avec ça, tu vis avec ça. Même si d'autres veulent ta réussite ben tu te bas comme pour plaire à tes fans quoi. Tu te bas et tu dois viser la réussite. Voilà quoi.

Merci.

(Rires) Ben de rien.

ENTRETIEN DE S

Peux-tu me raconter ton parcours d'études supérieures ?

Silence ben euh j'ai pas aimé.

C'est-à-dire ?

Euh rien ne s'est passé comme prévu, j'ai pas fait ce que je voulais faire et fff je suis passé par pleins de trucs que j'avais pas envie de faire et au bout enfin de compte, ça m'a fatigué, ça m'a saoulé et je suis fatigué des études**.**

Et quel était ton projet initial ?

Quand j'étais au collège, de base, je voulais être euh je sais pas exactement comment ça s'appelle mais je voulais être scientifique, travailler dans la science non, je voulais faire de l'art, je kiffais le dessin et tout mais j'aimais la science aussi du coup au collège ben je voulais aller dans un lycée après le collège où l'on fait de l'art du genre à Baimbridge, je savais qu'il faisait de l'art appliquée donc euh j'ai voulu aller à Baimbridge et j'ai exprimé ça à mes parents, à maman et comme mon frère qui a trois ans de plus que moi, enfin il a deux classes avant moi genre il était au lycée à Providence, un lycée où il y avait que trois euh…(silence)

Filière ?

Filière S, ES et L. Comme mon frère était là bah ma mère m'a dit non t'iras pas à Baimbridge euh c'est trop loin, c'est trop dangereux donc tu vas aller là où ton frère va donc du coup je suis allé à Baimbridge euh Providence, lycée restreint je dirai du coup j'étais en seconde général et j'ai dû changer mes souhaits quoi puisque je devais abandonner mon idée de faire de l'art et du coup, c'est là que j'ai pensé à la science comme j'aimais bien. Je me prenais pour un scientifique du coup j'ai décidé qu'en premièreeuh j'allais passer en S et du coup à mon année de seconde, j'étais pas très opérationnel, j'étais pas très bon en physique, j'étais euh je kiffais sur la prof et je suivais pas trop les cours, je la regardais, j'étais pas intéressé (rires) donc du coup, au conseil de classe quand euh même pas au conseil de classe, à la rencontre parents professeurs, j'étais voir la prof de physique en question avec la mater et on lui a exprimé mon souhait de passer en S en première S et elle nous a dit que si jamais j'ai l'intention de passer en S, elle me fait redoubler parce que ma moyenne n'est pas du tout bonne pour passer en S. Et du coup comme j'avais déjà une année d'avance et que ma mère trouvait ça trop beau que son fils soit surdoué entre guillemet, elle a it qu'elle refuse de voir son fils redoubler une classe. Et moi aussi quand j'y pense, ça m'aurait fait chier de redoubler ma seconde. Bah du coup, j'ai pas redoublé et je suis passé en L. Je suis pas du tout littéraire, je suis pas du tout français euh, j'aime pas lire,

j'aime pas écrire et d'ailleurs c'est pour ça aussi que ça participe et c'est une des raisons pour lesquelles, j'aime pas les études, j'aime pas la lecture ni écrire et du coup, je suis passé en L, j'ai eu mon bac L et tu vois j'étais content quand même. Et puis après le bac, je me suis dit bon j'ai eu le bac, maman va être contente, elle va arrêter de me (silence) de m'embêter avec ses souhaits particuliers du coup je me suis dit bon je vais viser les écoles d'art, une fac d'art. Mon frère était parti à Montpellier faire des études littéraires d'Anglais. Moi, j'étais encore au lycée. Mais il a rien foutu en fait je sais pas comment ça s'est passé dans son interview (rires) mais le gars il est passé faire ses études à Montpellier parce qu'à Perpignan, il y avait sa copine de l'époque donc il était pas trop loin, du coup il n'a rien foutu et comme il n'a rien foutu quanbd j'ai dit à mes parents que je vais partir en France pour faire mes étude, ils se sont dits que je vais rien foutre comme le frangin. Ouais ils se sont dits que je vais rien foutre. Ben en fait, comme ils se sont dits que je ne vais rien faire comme le frangin, ils ont dit non, tu ne vas pas en France. Tu restes en Guadeloupe ou tu restes tout près. Je me suis dit qu'est-ce que je vais faire tout près ? Moi, je veux faire de l'art, je veux faire des études d'art, je suis un artiste, un dessinateur, bref. Et du coup, comme ma mère ne voulait vraiment pas m'envoyer en France, elle a cherché un truc en Guadeloupe où il faisait une classe prépa, une classe prépa art mais du genre une classe de prépa genre concours d'entrée aux écoles d'art. Une année.

Une année pour partir par la suite en Métropole ?

Juste pour m'endormir le temps que qu'un autre plan se montre quoi histoire de me montrer que je fais de l'art et que je me taise un peu quoi. Franchement c'est triste mais c'est comme ça que la mater a souvent agit. Et du coup, j'ai fait mon année de prépa art et à la fin de l'année, il fallait s'inscrire à divers concours, à divers concours d'écoles d'art quoi, y'avait des écoles en France, c'est vrai il y a une en Martinique.

Il y a une école d'art en Martinique ?

Ouais mais c'est l'école d'arts visuels de Martinique et comme ma mère a dit oui je me suis dit bon elle a vu que j'étais vraiment motivé et que j'avais vraiment envie de partir faire des choses bah elle a acceptée. Mais elle voulait pas m'envoyer en France parce que le frangin, il a rien fait et comme si on était pareils. On est pareils ? Bref !! Du coup, j'ai passé un seul concours celui de la Martinique parce que maman ne voulait pas que je parte.

Et comment s'est passé la prépa en Guadeloupe ?

Ben la prépa s'est bien déroulée. J'étais assidu aux cours, c'était , ça me plaisait plus ou moins, ça me plaisait, c'était mon domaine quoi. Sauf les cours d'histoire de l'art. C'était seulement sur une année en plus donc ça a été. J'ai gagné et du coup ben ouais après ça je me suis inscrit

seulement au concours de Martinique et tous mes autres camarades se sont inscrits à pleins d'écoles et à pleins d'autres concours. Ouais ben j'ai réussi le concours et puis du coup…euh…(silence).

Qu'est-ce qui s'est passé par la suite après la réussite du concours ?

Après la réussite du concours, il a fallu envisager mon installation en Martinique. Comment ça allait se passer etc et du coup, ma mère a trouvé une pension de famille (rires). Une pension de famille. C'était un monsieur, monsieur Paquite qui habite avec son fils, il a fait construire des étages avec le temps. Un étage euh la maison n'est pas euh très franchement ça ressemblait à un vieux camp militaire. C'était une chambre avec cinq garçons, trois lits superposés, salle de bain commune, ya que l'eau froide enfin c'était les conditions d'hébergement.

Tu peux m'en parler ?

Ouais, les couvres-feux, les trucs comme ça, c'était ridicule, pas le droit de fumer et moi je fumais tu vois. Voilà, franchement la vie euh c'était franchement déplorable comme condition. Ça m'a déçu de sortir de Guadeloupe pour partir faire des études. Je sors de chez moi où je suis tranquille pour aller vivre dans une pension de famille où y'a un monsieur qui a besoin de faire plus que le papa de tout le monde là. Vous ne rentrez pas tard, vous ne faites pas si, vous ne faites pas ça. Personne ne peut rien faire. On a pas le droit d'inviter des filles, on a pas le droit d'inviter des gens. Si on invite des gens, c'est dans une salle commune en bas et c'est jusqu'à 18h. Des trucs comme ça, comme si on est des gamins de 6 ans, on est des mecs, on a besoin de tchek des meufs, on a besoin de ramener des meufs , enfin bref des trucs comme ça. Le repas le soir, c'était un repas dégeulasse. On avait le petit-déjeuner inclus soi-disant et il y avait des cafards qui traînaient. C'était du vieux pain , le chocolat et franchement j'ai pas compris comment ce monsieur là a réussi à ouvrir sa pension de famille et continuer à faire ça pendant des années. J'ai pas compris comment ma mère a pu aller là voir, visiter et se dire que c'est un bon endroit pour mon fils. Jusqu'à maintenant, je comprends pas que ma mère ait pu dire ça. C'était dégueulasse et monsieur Paquite, c'était pas un mosieur très bien présenté et voilà.

Ok.

Et du coup c'est là que ma mère m'a installé en disant à mon père que c'est bon, il est dans un endroit super et qu'il est bien, il est pris en charge, il est encadré comme si je suis un garçon qui a besoin d'encadrement. Ffff tout ça pour ne pas chercher plus, chercher un endroit où je dépend de personne. Bref, c'était pas forcément tout près de l'école.

Comment tu y allais ?

En bus. Je devais marcher un peu, marcher un peu, c'était à une demi heure à peu près, c'était juste à côté de Trénelle. C'est à Fort de France (rires) euh c'est la favelas de Fort de France. C'était juste à côté.

L'école ou le lieu d'habitation ?

L'école.

D'accord.

Aors l'école parons d'elle. L'école il me semble que c'était l'ancien hôpital. C'était un vieux bâtiment, un vieux bâtiment qui a trop vécu qui demandait vraiment d'arrêter de vivre et c'est là vraiment qu'on nous a installé. C'était ça l'école. C'était l'institut d'art régional d'art visuel. L'institut régional d'art visuel c'est-à-dire qu'aux Antilles, c'est là que tu vas apprendre l'art quoi. Fffff alors, il y avait les anciens élèves, il y avait les deuxièmes et les troisièmes années.

Les premières années étaient où ?

Bah c'était nous.

Donc il y avait les trois niveaux dans cette école ?

Voilà, il y avait trois niveaux d'années dans cette école. Ils étaient peu nombreux parce que chaque année, plus de la moitié des élèves de l'école abandonnaient. Au début je comprenais pas pourquoi. Je me disais ils sont pas motivés bref puis j'ai vu j'ai vite compris en fait quand on a démarré avec les cours etc. Les professeurs euh…

Est-ce que tu peux reprendre s'il te plaît car je n'ai pas compris.

En fait, quand l'année scolaire a commencé genre, j'ai pu constaté euh certains comportement inabituels.

C'est –à- dire ?

C'est-à-dire que les professeurs, ils ne se concertaient même pas, ils ne se parlaient pas, ils étaient fâchés entre eux. Ils ne s'adressaient pas la parole. De base, c'est pas possible dans un système scolaire on va dire parce qu'une classe doit évoluer en fonction de enfin voilà quoi et tous les professeurs étaient en problème avec le directeur de l'école. Ils faisaient grève contre lui, je savais pas pourquoi enfin je me souviens plus de la motivation de leur revendication.

Les grèves étaient régulières ?

C'était normal comme ça quoi, c'était le fonctionnement normal de l'IRAV. C'était pas

vraiment une grève, on savait que tout le monde était fâché avec le directeur. C'était bizarre, j'avais vraiment l'impression d'être encadré par des enfants de maternelle. Les adultes étaient vraiment comme des gamins dans l'école. Ils parlent pas, ils font leur cour sans enfin en méprisant subtilement leurs collègues genre votre prof de telle matière ne va jamais vous dire telle chose. Ils vont vous expliquer que vous allez devoir faire ça. Ils s'envoyaient des roches entre eux et il y en avait un particulièrement qui, le professeur de céramique je crois, c'était un, le monsieur était toujours ivre, il buvait de l'alcool, il sentait fort et il se foutait royalement de ce qu'on faisait. Il venait, il venait pas. Il nous disait bon vous faites ça. Il vérifiait pas puis il revenait une heure après pour vérifier ceux qui ont fait ce qu'il n'aime pas (sourire). Il critiquait sale quoi. Il avait aucun sens pédagogique ce professeur particulier.

Tu peux m'en donner un exemple ?

Je sais que ce monsieur là, il connaissait pas mon nom. Il a jamais su vraiment qui je suis quoi. Il nous a parlé en groupe et il se souvenait même pas de ce qu'il voulait qu'on fasse. Franchement, moi je me souviens pas de ce qu'il voulait qu'on fasse. Après je sais que tous ceux qui n'ont pas compris ce qu'il voulait dire, en tous cas qui n'ont pas appliqué exactement ce qu'il voulait dire, il les traitait carrément d'imbécile, il punissait certains. Il disait sors de là quand la personne n'avait pas compris mais franchement bêtement comme si tu disais monsieur je n'ai pas compris et pour lui tu te fous de sa gueule et tu te prépares à lui faire une plaisanterie. Depuis tout à l'heure tu te fous de ma gueule et pourtant t'as rien dit au gars. C'était un monsieur bizarre tout le temps ivre et je crois, j'ai appris qu'il est mort. On avait un prof qui était sympa, un prof de dessin. Sinon, les autres enfin bref les professeurs de l'IRAV concrètement on sentait qu'ils n'avaient rien à foutre de l'avenir de leurs élèves, qu'ils venaient faire leurs heures et qu'ils partaient. Ils s'en foutaient de qui faisait le travail ou pas euh. Dès qu'ils t'ont à la bonne c'est bien et c'est ça le problème, ils te notaient comme ça.

A la bonne ?

Dès qu'ils t'apprécient, c'est bon, t'as des bonnes notes euh…Tu peux être là, pas être là, travailler, pas travailler, si ils t'aiment bien , que tu es son style de personne, il va te donner des bonnes notes. Quand j'ai suivi ça, en plus de tout ce que j'avais déjà vu.

Qu'est-ce que t'avais vu d'autre ?

Des profs qui se parlent pas entre eux enfin c'était tous les profs qui sont comme ça. Ils s'en foutent, ils viennent faire leurs cours, ils parlent, ils parlent, ils parlent. Ils nous parlent carrément que là vous êtes 40 là, au milieu de l'année vous serez 18. Ils nous disent ça, ils sont conscients de ça et dès le début de l'année, ils nous parlent sans la motivation d'atteindre toute

la classe quoi. Bon je parle en atteignant 3 à 4 intéressés et ceux qui sont intéressés, ils vont se manifester après. Donc, tu sentais ça dès le début, un détachement euh un désintérêt total des élèves en sachant que beaucoup d'entre eux vont partir et qu'ils sont là juste comme ça quoi. Donc déjà de base là, je trouve que c'est un genre. C'est entre guillemet inhumain, de la part d'un professeur parce que oui c'est une fac d'art, de pas, d'être comme ça quoi, d'être aussi désintéressé, détaché euh de l'avenir euh de ses élèves quoi. T'es censé motivé, je sais pas moi. Au contraire, ils étaient encore plus démotivés que tout le monde et ils attendent que ceux qui sont motivés se manifestent pour leur donner envie d'apprendre quelque chose quoi. Enfin bref !

Et à partir de là, qu'est-ce qui s'est passé ?

Ben à partir de là, je me suis dit bon c'est chaud, ça va être dur de continuer l'année dans toutes ces conditions. Et franchement, j'étais, je me suis posé de vraies questions sur comment je vais faire pour évoluer dans une école, évoluer c'est-à-dire avancer, apprendre et avoir un diplôme concret vu que ce sont ces professeurs là qui te machin, en léchant des culs quoi et je suis pas du genre lèche-cul, je suis pas hypocrite du tout, j'aime pas, ça j'y arrive pas. Ça me dégoûtait même de penser à ça ; je me disais je suis dans une école, j'ai fait une année de prépa, j'ai passé un concours de sélection pour ça et en plus le niveau de ce qu'on apprenait c'était ce que j'avais appris au CMA l'année d'avant.

Au CMA ?

Au centre des métiers d'arts. Tout ce que j'avais fait quand j'étais en prépa et on nous mettait sur le chemin de tout ce que j'avais déjà appris.Donc je me sentais non seulement euh comment dire euh…

Démuni ?

Non non justement pas du tout puisque limite c'était trop facile mais ridiculement trop facile puisque c'est des choses que j'ai déjà vu, que je maîtrise mais si le prof ne m'aime pas, il va écrire que je maîtrise pas. Donc voilà quoi et euh c'était lent autant en prépa, on avançait très vite et là c'était super lent et il y avait des profs qui étaient absents à n'importe quel moment. On avait des cours qui étaient reportés, reportés et les profs faisaient aussi ce qu'ils voulaient par rapport à l'ambiance et juste par rapport à l'ambiance, il y avait toutes sortes de situation qui se passaient. Genre on arrive ben pas cours, parce que le prof du matin n'est pas là. Et comme le prof d'après sait que le prof du matin n'est pas là ben il se dit bof, je viens pas.

C'était une école payante ?

Je sais qu'il y avait des frais d'inscription mais je me souviens pas si c'était très payant. Je ne pense pas que c'était payant. Si c'était le cas (rires), la logique voudrait que je leur envoie un procès au cul.

D'accord.

Du coup avec tout ça, l'ambiance, les conditions dans lesquelles j'habitais, j'ai quand même décider de continuer, de me taire quoi parce que j'avais pas envie qu'ils disent que je fais comme mon frère qui ne faisait rien. Il est parti, il est revenu bredouille jusqu'à ce que mon père vienne en Martinique voir les conditions dans lesquelles je me trouve.

A ta demande ?

Non, juste comme ça.

Sur simple visite ?

Oui voilà parce que ma mère lui a dit que j'étais bien installé et quand il m'appelait il sentait que j'étais pas si bien que ça, que je suis jamais là, je suis toujours chez un pote et quand je suis à la pension, je suis d'un genre pas bien…

Pas bien psychologiquement ?

Ouais, il sentait, mon père sent que l'énergie que je dégage quand je parle, il voit dans l'était dans lequel je suis, l'humeur. Quand il a vu ça, il a dit qu'il va venir me rendre visite parce qu'il a un ami en Martinique. Un ami, enfin si j'avais pas ce tonton là, l'ami de mon père (rires), je serais rentré dans une dépression. Je passais des week-end avec lui, on allait faire des pizzas, on allait délirer. Du coup mon père est venu voir dans quelles conditions je me trouve. Franchement quand il a vu dans quel état je me trouvais enfin dans quel état la maison était, la pension où j'étais. Il a vu le monsieur, il a tout vu. Il a dit non c'est pas possible, François ne pourra pas rester là (rires). Après il m'a demandé si je voulais continuer et je lui ai dit franchement on mais si je reste là c'est juste histoire de continuer, histoire de vous faire plaisir mais je vais pas rester là. Si c'est moi, je vais pas rester là et il m'a dit bon tu rentres alors. Tu peux pas rester là quoi ? Tu rentres en Guadeloupe. Je leur avais expliqué les conditions, l'ambiance de l'IRAV.

Tu ne leur avais pas expliqué tes conditions de vie chez la personne mais celle de l'IRAV ?

Ouais, les conditions de l'école mais pas les conditions de vie parce qu'en fait, je suis pas quelqu'un qui se plaint en fait. Je me plains euh oui, on est 4 gars dans la chambre euh 5 gars genre euh ouais le dîner était dégueulasse mais je disais pas ouais putain mais euh mon père a

vite compris qu'il fallait pas que je reste là.

Qu'est-ce que tu ne leur a pas dit, que tu aurais aimé leur dire mais que tu gardais pour toi ?

Silence…

Tu as dit bref…

Ben que c'était dégueulasse, que c'était pas, il y a rien que j'aimais dans la pension, j'étais pas bien. Il y avait rien d'appréciable. Une chambre avec 5 gars, 5 gars dans une chambre, un lit superposé, un gars qui dort au dessus de moi…une petite armoire 50 sur 1m70 à peu près…douche commune, pas d'eau chaude, wc commun aussi… étage pour les garçons, étage pour les filles et puis les gars qui étaient là, c'était pas forcément des super gars, c'était pas des couyons mais voilà. J'étais contraint d'être là, c'était vraiment le service militaire c'était vraiment limite…bof, t'avais pas le réveil tôt mais c'était sale, c'était pas agréable, franchement c'était pas agréable. Il y avait pas le bon petit-déjeuner soi-disant et j'avais pas d'argent ,c'était pas comme si j'avais de l'argent pour pouvoir m'acheter mes affaires…(silence)

Tu dépendais financièrement de tes parents ?

Ouais… Eux-mêmes n'étaient pas riche quoi.

Qu'est-ce qui s'est passé quand ton père est arrivé ?

Ben il est venu voir la pension. Il a demandé à visiter la chambre, il est monté, il a vu (rires). Il a dit à mon frère qu'il a versé une larme quand il a vu ça mais moi je l'ai pas vu. Il a dit que ça lui a fait mal de voir ça, que son fils est dans ça ? Depuis 2 mois ? ça lui a fait vraiment mal. Ça l'a touché.

Qu'est-ce que vous avez décidé par la suite ?

Que je dois rentrer, que je dois sortir de là quoi sachant qu'en plus des conditions de vie, les conditions scolaires n'étaient pas bonnes.

Et tu m'as parlé de son ami, tu as été avec lui et si il n'était pas là, tu serais rentré dans une dépression…

Ouais, j'avais un tonton, tonton Thierry, c'est un ami de mon père qui habite en Martinique et les week-end, des fois, j'allais dormir chez lui.

Que le week-end ?

Oui… il vivait dans un petit quartier chaud…ben j'allais, genre le vendredi soit, je le rejoignais à Bondissard…puis on vendait des pizzas jusqu'à 22h et je restais là tranquille. Puis après on rentrait chez lui, on allait se promener avec sa femme et son fils. Ça me permettait d'avoir une espèce de vie sociale on va dire.

Et tu ne t'es pas fait d'ami du tout en Martinique ?

Si, je me suis fait quelques potes quand même, des potes de l'école qui avait le même délire que moi et un pote en particulier qui habite en Guadeloupe et puis, il y avait une fille qui était avec moi aussi, qui était au CMA avec moi et dans la pension aussi. Ça me permettait quand même de…ce qui était con quand même…voilà quoi, chacun avait sa vie quoi.

Après combien de mois, tu t'es décidé à rentrer ?

J'ai fait 2 mois en Martinique, 2 mois et un…

Tu as prévenu l'école de ton départ ?

Ouais, j'ai prévenu l'école. Il y a un prof qui était déçu, le prof de dessin (sourire). Il était déçu, il m'a donné son contact, il m'a dit, on reste en contact. Bon, je suis jamais resté en contact avec lui et bon, il y avait quelques élèves qui commençait à m'apprécier un peu, qui trouvaient ça dommage. Ça va…ben je suis rentré chez moi, j'ai quitté la pension Paquite avec un petit contentieux parce que le monsieur a décidé qu'il voulait garder la caution parce qu'on lui a pas prévenu trois mois à l'avance que je pars, c'est ce qui était dans le contrat blablabla et je pense qu'on a abandonné cette histoire de caution et de toute façon, je voulais rentrer.

Tu dirais que ce sont les conditions de vie plus les conflits dans l'école qui ont suscité ton départ ?

Ouais et déjà, il y a non seulement des conflits inter administratif dans l'école, l'école même était en péril, elle menaçait de fermer justement par rapport à toutes, à tous les problèmes qui avaient entre le directeur, les professeurs, l'école menaçait de fermer. Il y avait de moins en moins de professeurs, il y avait beaucoup qui démissionnaient…

Et ce sont des choses que ta mère ne savait pas avant ton départ ?

Elle le savait…

Comment tu le sais ?

On en parlait de toute façon. Je lui parlais régulièrement au téléphone.

Mais avant que tu arrives en Martinique, elle ne le savait pas ?

Ah non, avant que j'arrive, non. C'est après, tout ça c'est après et d'ailleurs je comprends pas pourquoi l'IRAV a laissé ça se faire, on nous laisse passer des concours et petit à petit, on nous dévoile les petits vices de l'école, les vices qui font que si on le savait avant, on ne serait pas venu. D'ailleurs, quand je suis sortie de Martinique, la fille qui était avec moi, l'amie qui était avec moi, depuis le CMA, elle est repartie aussi, elle n'est pas restée. Parce que elle n'était pas d'accord non plus.

En revenant en Guadeloupe, qu'est-ce que tu as fait ?

Une fois revenu en Guadeloupe, je savais pas quoi faire tout de suite sur le coup , je me suis dit que j'aurai le temps, que je vais me poser, que je, que j'aurai le temps de trouver une autre euh un autre truc à faire, un autre cursus. Mais, ma chère maman a peine arrivé, elle m'a dit tu vas pas resté à rien faire, je refuse de te voir resté à rien faire dans la maison. Il faut que tu fasses quelque chose, il faut que tu fasses une formation, quelque chose.. Et tout de suite et dans l'empressement et j'avais pas d'idée, j'avais pas d'idée franchement. Du coup, elle a trouvé l'ISCA euh l'institut supérieur caraïbe. C'est une grosse arnaque, l'ISCA, je te préviens. L'institut supérieur caraïbe, c'est un petit réseau de professeur on va dire. Il proposait un bts en 2 3 ans euh 3 ans et à l'époque j'avais le choix entre management des unités commerciales, informatique de gestion et négociation relation client ce sont les les filières. Les filières que j'avais jamais vu auparavant, que j'avais jamais entendu parler (sourire).

Ce sont des filières technologiques ?

Je sais même pas. Je sais même pas alors ma mère m'a mis devant le fait accompli et elle m'a dit tu choisis entre les 4. Je sais pas euh je sais pas du coup comme je sais que j'aime bien les ordinateurs, que je les connais un petit peu, je me suis dit que c'est bon, je vais faire infirmation de gestion et je vais gérer, j'avais déjà 2 mois de retard presque 3 et j'ai dit c'est bon, quelqu'un va me donner les cours et je vais suivre. Du coup, le problème avec l'ISCA, c'est que c'est privé et l'année fait 4500 euros. Et pour suivre les cours à l'ISCA, y faut avoir un ordinateur surtout en informatique de gestion et j'avais pas d'ordinateur ni d'argent pour payer l'ISCA donc…Et comme ma mère était super pressée de me voir faire quelque chose et au lieu d'abandonner cette histoire de l'ISCA ou on va chercher ailleurs une autre formation qui coûte pas cher contre rien. Elle a dit non tu vas faire ça. On a couru à la banque, à la BRED ouvrir un compte pour faire un prêt de 15 000 euros. Pour payer les trois années plus quelques petits frais genre. Et jusqu'à maintenant, je rembourse ça et je suis fiché à la banque à cause de ce remboursement parce que j'ai pas d'argent pour le rembourser. Alors, on a contracté ce putain de prêt que je rembourse jusqu'à maintenant que j'ai pas fini de rembourser pour pouvoir

m'inscrire à l'ISCA, du coup, je me suis inscrit à l'ISCA. J'ai acheté un ordinateur portable puis j'ai commencé à aller en cours et j'étais incapable de suivre les cours. Je comprenais rien et non seulement j'avais 2 mois presque 3 mois de retard depuis le début de l'année et en plus les élèves de la classe d'informatique de gestion qui était là enfin tout ceux qui arrive en IG, informatique de gestion en bts ont fait le cursus scolaire informatique depuis le lycée. Ils étaient en STG, STI etc donc ils ont les bases qu'il faut, les bases nécessaires pour aller en informatique de gestion. A l'inscription, ils savaient bien que j'avais pas toutes ces bases là et ils en ont rien à foutre. C'est l'argent qui les intéresse, sérieusement je te jure, tant que tu payes, ils s'en foutent et franchement les professeurs n'en ont rien à foutre que tu suives le cours ou pas, que tu comprennes ou pas. Ils font leurs cours, ils sont là, ils s'en foutent, ils sont là, on les paye. Alors au début de l'année, quand je suis arrivé dans le premier cours, je comprenais vraiment rien. Et le professeur principal a dit enfin il a délégué un élève pour qu'ils me donnent tous les cours, enfin les photocopies et le gars m'a donné une rame de papier photocopié et ils avaient fait que 2 mois de cours. Un classeur entier de cours qu'il avait déjà. Il fallait que je me mette à jour de tout ça et qu'en même temps, que je suive les cours que je comprenais pas. Franchement impossible impossible.

Et il n'y avait pas de remise à niveau ?

Non, c'est l'ISCA, un petit truc privé, comment on appelle ce gars là, c'est un grand arnaqueur, le plus grand arnaqueur de la Guadeloupe euh Rudy et Monsieur Galusca. C'était les deux directeurs et sous directeurs de l'ISCA, deux gros magouilleurs. Le gars il s'est fait une petite fortune avec l'ISCA, piscine etc, il le blaguait tout le temps. Le gars a même inventé un coaching parce qu'il trouvait que la classe était trop molle. Bref ! Donc je te disais au début, il y avait un gars François-Xavier qui me donnait les cours que j'ai jamais réussi, j'ai essayé hein tant bien que mal de… de me mettre à niveau même d'apprendre les cours qui me manquaient, d'essayer de comprendre franchement je comprenais rien. C'est pas l'informatique tel que je l'imagine ,c'est l'architecture matérielle du système informatique déjà c'est-à-dire la carte mère, le processeur, les barrettes, des, des choses que j'ignore complètement…pour moi un ordinateur, tu l'allumes et tu vas au poste de travail, du matériel, de l'architecture du logiciel informatique… le bios euh tu sais c'est quoi le bios ?

Non.

Ben moi non plus…le bios, je sais que c'est genre le squelette de l'ordinateur, on va dire que c'est le squelette du système informatique, on va dire que ce sont des choses que les personnages lambda qui n'ont pas fait d'étude sur ça ne peuvent pas connaître. Alors, où j'en étais ?

Tu ne comprenais rien mais tu as vraiment essayé…

Ouais, je comprenais vraiment rien, j'essayais genre de suivre, de joindre la cadence au moins d'essayer de rejoindre la cadence mais j'étais non seulement, j'étais complètement ignorant, je savais rien, j'avais pas les bases, j'essayais de les trouver quelque part et j'ai pas pu.

Comment tu te sentais à ce moment là ?

Complètement submergé, vraiment noyé, complètement stressée parce que je payais pour ça. Et…justement attends je me disais que je payais tout ça d'argent pour ne rien comprendre et les gens vont m'aider et j'ai commencé à demander à un gars de m'aider et ffff, c'est là que j'ai vraiment compris que les profs n'en ont vraiment rien à foutre et qu'ils sont vraiment là pour leur argent en fait. Tu ne comprends pas ben demande à tes camarades de t'aider. Oui mais monsieur je comprends pas ça, il y a un gars c'était Ignace Bienville…c'était le prof d'architecture matérielle informatique. Ce gars là était complètement bête et il avait presque le même niveau que moi. Ce sont les élèves qui lui montrait comment faire les choses et quand le gars mettait un truc sur le tableau, il comptait sur les élèves pour finir ce qu'il écrivait. C'était très chaud. Il a été menacé plusieurs fois d'être viré pendant mon année scolaire là. Donc l'ISCA, olalalalalala…(silence)

Est-ce que tu peux m'en dire plus sur cette expérience là ?

Ffff, ouais…(silence)

Comment tu t'es démené en te disant que tu payes 15 000 euros mais en même temps, tu ne comprends pas ?

Je comprenais pas donc euh j'essayais, j'essayais de… de faire les cours chez moi, de suivre les cours, de lire, d'avancer, de comprendre mais vraiment vraiment pas. Ça me décevait vraiment parce que je suis pas un gars couyon à la base et je comprenais pas, je comprends pas. J'ai commencé à dire à ma maman que maman franchement le Bts là, je te jure que je pourrai pas faire ça. J'ai l'impression qu'elle n'attendait que ça…ah tu veux rien faire euh, qu'est-ce que tu veux faire alors puisque tu veux rien faire et elle a commencé à me dire que , elle a commencé à me sommer d'aboutir et de continuer ce Bts. Mais moi je lui expliquais que je ne pourrai pas maman, j'essayais de la faire voir, de la faire entendre raison, de lui dire que je ne pourrai pas. C'est pas une question de vouloir, je veux, j'ai vraiment envie, j'ai l'intention de, je ne peux pas, je ne comprends pas, rien mais j'essaye. Je suis non seulement en retard, j'aurai pas le temps d'apprendre et j'ai pas le temps de me mettre à niveau, j'ai pas le temps d'évoluer dans ce truc là. Elle n'a rien entendu, elle voulait rien entendre et elle refusait de voir,

d'abandonner un truc et comme pour elle, j'ai abandonné le truc de la Martinique, l'IRAV, j'aurai tout abandonné et comme mon frère ne foutait rien ben je vais rien foutre, je suis un gars qui foutait rien donc elle me laisse bloqué dans ça, elle me laisse dans l'ISCA et voilà quoi. Je lui dit mais maman attend, je paye 4500 euros l'année, on arrête ça tout de suite. Tu continues. Je te jure que je pourrai pas continuer, je, j'arriverai à rien avec ça. Tu continues ! Tu continues et…Bon maman ne veut rien entendre alors j'irai parler à papa parce que mon papa il comprend mieux alors je vais lui parler…j'ai dit ça à mon père et mon père me donne la même chose. Tu continues, tu continues et tu vas jusqu'au bout !!! Papa, je peux pas, tu me connais, je te dis que je peux pas !!! Je ne peux pas, je ne peux pas !!!Tu continues !!! Tu vas jusqu'au bout !!! Ok et le problème c'est qu'une fois que j'ai vu cette réaction là chez mes parents, je me suis dit bon, ils ont vraiment envie de me voir continuer ça, c'est ce qu'ils veulent voir , ils le verront. Du coup, j'allais en cours, j'étais déjà inscrit, je foutais rien, j'allais dormir, j'allais en cours, je me couchais, je dessinais. Une fois, ma mère insistait et me dit je te dépose et elle me déposait devant l'ISCA, j'attendais qu'elle parte et là, j'allais pas en cours.

Tu allais où ?

J'allais chez ma copine qui habitait au Raizet.

Et tu restais là toute la journée ?

Ouais…je rentrais le soir normal, tranquille.

Et tu as fait ça pendant combien de temps ?

Deux ans.

Donc tu as payé 4000 euros la deuxième année ou tu as redoublé ?

Non, j'ai repayé pour la deuxième année.

Tu as quand même eu le niveau pour passer alors ?

J'ai pas eu le niveau, j'ai rien appris.

Et ils vous laissaient passer quand même ?

Ouais.

Sous condition de payer les 4000 ?

Voilà ! Dès que tu payes.

Qu'est-ce que ça a donné aux examens ?

0 enfin 1 2…rien de bon… Il y a eu l'examen à la deuxième année quand même. L'examen c'est à la deuxième année.

Il y avait quand même des contrôles de connaissance ?

Oui mais dès que tu payes, tu passais. C'est très vicieux ce truc. Tu payes, tu es scolarisé.

Qu'est-ce que ça te faisait de payer ?

Ça me faisait très mal, je sais que j'ai pas d'argent, j'explique à mes parents qui sont garants de cette putain de somme que je vais devoir payer enfin eux si je paie pas et là concrètement, ma mère qui est garante, elle fait rien pour moi. C'est moi qui suis fiché là et je les ai prévenu prévenu qu'il faut arrêter ça pendant qu'il est encore temps, qu'on aura pas à payer 4200 euros même la première année parce que c'était en 3 ou 4 fois , je sais que je payais 600 euros. Je sais pas en tous cas je savais que c'est en plusieurs fois que je payais donc j'ai dit à ma mère, on arrête ça!!! Ça nous évite tout ça et je vais devoir rembourser tout ça et après comment tu veux que je fasse ça ? Non, tu continues et franchement ça me fait chier, ça me fait mal de voir que je veux montrer à mes parents comment je suis désarmé face à ça et qu'ils m'envoient quand même, bah voilà quoi enfin un combat complètement inutile quoi et il y a d'autres endroits où je suis armé et pourquoi, c'est là que tu m'envoies ? Pendant combien d'année, je leur ai dit que je voulais faire de l'art, que je voulais faire si, non tu vas faire ce qu'on te dit de faire et je ne peux pas faire ça parce que si je dis non dans ma tête bah voilà quoi je peux pas faire ça. Si je dis ça, c'est que c'est vraiment ce que j'ai envie de faire et franchement, ça m'a donné un coup au moral, ça m'a encore blasé. De voir que j'explique à mes parents, je leur montre quoi, je suis pas un gars euh en fait, le frangin a tellement fait ce rôle là, genre ah non je ne peux pas juste par fainéantise que pour eux, je fais le même rôle. Quand je leur dit, je ne peux pas, pour eux, c'est juste, j'ai pas envie. Ils se sont dits ça et ils m'ont laissé dans la merde donc jusqu'à maintenant, je suis dans la merde car je dois de l'argent que j'ai pas à la banque. A cause un peu de l'ISCA mais surtout à cause de ma maman et de mon papa. Mais bon, je prends les responsabilités parce que c'est moi qui étaitlà dedans. Du coup, je suis allé à l'examen comme un gros couyon histoire de, franchement histoire de, je savais très bien que j'allais rien faire.

Et qu'est-ce qui s'est passé à partir du moment où tu as passé tes examens ?

J'étais euh franchement j'étais vraiment blasé après ça, après l'ISCA.

Tu as essuyé un échec à la deuxième année ?

Oui, à l'examen. Du coup, euh, il fallu ça enfin pour que ma mère comprenne donc on a pas eu

à payer la troisième année mais je dois quand même rembourser la dette et voilà. Donc après ça genre, on trouvé une formation le BPJEPS par le CREPS.

Est-ce que tu peux me détailler ce que ça veut dire BPJEPS ?

Brevet professionnel jeunesse je crois que c'est ça brevet professionnel de jeunesse d'éducation physique et sportive euh je crois que c'est ça, je sais pas. Un truc du genre. C'est un truc qui couvre le BAFA tous ces trucs là et ça te permet d'être animateur sportif polyvalent et j'étais spécialisé dans le tourisme. Euh du coup euh je me suis inscrit à ça et les premières sélections étaient sportifs , j'ai bien aimé.

C'est quelque chose qui t'intéressait ?

J'étais pas fortement intéressé mais c'était à ma portée. (silence)

Qu'est-ce que tu peux me dire de cette expérience supplémentaire ?

(silence)

Elle a duré combien de temps ?

C'était sur 1 an. C'était une expérience intéressante. On faisait des choses différentes de ce que j'avais connu avant. On avait de la théorie et de la pratique et c'est ce qui était bien. Il y avait autant de théorie que de pratique voire plus de pratique en fait. C'était une bonne formation, ça te eprmettait d'apprendre concrètement mais j'ai…j'ai pas eu de diplôme…

Pourquoi ?

Parce que j'ai pas validé certains UC, c'est-à-dire qu'il y avait des évaluations genre et il y avait un formateur qui venait évaluer et fallait avoir un certain nombre de critères, un certain nombre de choses, un certain nombre de critères pour que l'activité soit validée on va dire.

Tu as été jusqu'au bout ?

Oui mais le problème, c'est que j'ai pas eu tous les UC. C'est-à-dire que j'ai pas tout eu parce que ben j'ai pas, j'ai pas tout eu parce que certaines notes n'étaient pas bonnes quoi enfin…comment dire ? J'ai pas eu les notes qu'il fallait dans certaines choses.

Il n'y avait pas de possibilité de rattrapage ?

Oui. Après. Donc franchement j'étais dégoûtée de ça, qu'il m'ait pas donné les UC qu'ils m'ont pas donnés en fait. (silence). En fait, j'hésite, je sais pas si je dois dire ce que je pense à ce moment là.

Ah oui, il faut, il le faut !

(Silence). Ben…(silence).

Ça va me permettre de récolter tout ton ressenti sur toutes tes expériences post-bac que tu as vécu.

Alors, dans le BPJEPS, j'étais en fait, on était 20 ou 18 et j'étais le meilleur sur tout le monde. Mais, je suis noir, j'ai des locks.

Et les autres étaient comment ?

Beaucoup de blancs, quelques noirs, des bons nègres et moi, j'ai une attitude qui est un peu entre guillemet rebelle on va dire et je pense hein que par rapport à cette attitude là, les formateurs se sont arrangés pour ne pas me donner mon diplôme. Concrètement, j'avais, dans toutes les les disciplines, j'avais les meilleurs notes, j'étais opérationnel, j'étais bon et comme par hasard pour les évaluations, les gars trouvaient toujours un petit truc juste sur moi que je voyais sur tout les autres mais sur moi c'était pas bon genre. Par exemple, il y avait l'activité réveil musculaire, je dois animer un groupe de personnes et leur faire faire des, des étirements, des, des, euh un peu de sport dans un hôtel. C'était dans le cadre d'un hôtel. On avait tous ce genre d'évaluations là et quand c'est moi, je faisais mon activité normal, je préparais mon activité sur papier, bah ok, ça c'était toujours bon ok…je pratiquais comme je disais quoi et le formateur trouvait toujours comme par hasard un geste qui faut pas faire avec les personnes parce que c'était risqué, c'est un geste pas sécurisant alors que moi, on a fait ça toute l'année. C'est des trucs qu'on faisait d'habitude quoi et que les autres, je les vois faire et on leur donne leurs trucs et que moi, comme par hasard, franchement comme par hasard, on a été dispatché dans des hôtels sur la Guadeloupe dans différents hôtels en stage. Moi et un autre noir qui a le même caractère que moi à peu près, genre rebelle, on a été envoyé à l'hôtel Fort Royal où personne ne parle français. Et en fait, ce qui était convenu, ce qui était prévu, c'est qu'on devait nous envoyer dans des hôtels où il y avait déjà un animateur qui était en relation avec nos formateurs et ce sont des animateurs qui ont déjà animé partout dans toute la France et dans toutes les colonies de la France en tout cas. Ils se connaissent, ils ont déjà des contacts. Bref ! Dans la plupart des clubs des hôtels de Guadeloupe, il y a tous ces animateurs là ça, il y a leurs collègues. Donc par rapport à çà, tous les élèves de la formation, tous les candidats, tous les élèves de la formation quelque soit l'hôtel où ils étaient en Guadeloupe, ils avaient un référent. Sauf nous, on était à Fort Royal et il y avait que des suédois à Fort Royal et ils avaient aucun référentiel d'activité donc on est arrivé et on a dû tout faire. On ne connaît rien de ça et normalement, les formateurs, les gars devaient venir régulièrement dans l'hôtel pour voir

comment ça se passe et commencé à nous évaluer. Les gars ne venaient jamais juste pour nous donc du coup, on a pas eu notre diplôme. Les gars ne venaient jamais. Le gars est venu une fois avec sa famille genre, avec son fils pour régler des machins trucs. Il est venu nous évaluer sur un beach volley. C'était scandaleux la façon dont le gars il a fait ça. C'était lui-même, il a participé allez, allez venez, franchement ça se fait pas, ça se fait pas. Tu évalues des gars dans le cadre de leur formation pour un diplôme de leur vie. Allez genre, tu es avec tes amis, tes cousins et le gars, il vient, on va s'amuser, on va faire un beach volley et tu me notes sur ça genre. Tu es censé être à l'écart et regarder.

Il jouait avec vous ?

Ouais, c'est comme ça qu'il a fait ça. Il a fait son évaluation volley alors qu'il est censé venir euh lui-même s'asseoir, regarder ça, noter et c'est comme ça que ça s'est fait juste pour qu'il y ait des évaluations. Et pour une autre évaluation comme par hasard, ils n'ont pas pu venir à l'hôtel. Donc tout le monde n'a pas pu venir, être là comme d'habitude comme tout le monde d'habitude est là. Comme par hasard, j'ai dû demander à un autre hôtel, l'hôtel Manganao de bien vouloir me laisser une séance de sport quoi avec leurs clients. C'est comme ça que ça s'est passé pour pouvoir valider l'évaluation du coup, l'évaluateur s'est trouvé seul tranquille comme ça il peut me regarder seul et dire ce qu'il veut après.

Il est venu seul alors qu'il devait venir en binôme ?

Ouais. Il devait venir en binôme et ya les autres élèves et on est là. Il a dit ah non non François, tu sais, c'est pas bon, tu dois pas dire ça aux gens, tu dois pas faire les gens faire ce genre de geste enfin c'est ce qu'on a appris toute l'année en formation mon gars. Je peux rien dire, c'est le formateur, je suis entrain d'apprendre et c'est après que j'ai réalisé les choses. Du coup, j'ai pas eu cet UC là et je me suis dis merde, il va falloir que je le repasse. Mais sur le coup, tout de suite là, on te dit pas si tu là en fait. Le gars te dit ouais ceci cela et c'est à la fin qu'on te dit que t'as pas ça. Il y avait une évaluation enfin déjà tous les formateurs c'était des blancs c'est pour ça que je te dis que…

Quoi ?

Tous les formateurs se sont des blancs en fait.

Ah d'accord.

On avait l'activité vélo. Les vélos, c'est mon truc, VTT euh, on avait une évaluation. Tous les vendredis, on avait une évaluation au CREPS, on avait un petit parcours et on devait faire ça en moins de 1 minute. C'est bon, je l'avais fait à l'entraînement et je savais que c'était bon et le

jeudi, le gars nous a emmené au vélodrome pour tester la piste de BMX. Il y a une piste de BMX qu'ils ont fait ok cool…on nous a donné les vélos, on nous a montré des petits trucs, ok maintenant on va faire une course, ok on se met à 8 sur la ligne ok. Je me dis ah ouais garçon, je suis chaud, j'aime bien faire ces trucs là. Je viens avec mon vélo faire la course et lui, il se la pétait parce que c'est le prof, c'est son vélo, il sait qu'il va nous battre donc ok, le départ, c'est parti : hop hophop !!! Genre tranquille. Premier virage, le mec passe grrrrr comme ça en extérieur comme ça et si tu connais le vélo, tu vas sentir que ça te fait chier, quand quelqu'un te dépasse. En extérieur, c'est-à-dire que la personne va beaucoup plus vite que toi. Bref !!! Et il a vu ça, j'ai accéléré dans le virage et je dépasse en fait et le gars me donne un coup de pied dans la roue arrière. Ça m'a fait tomber et le gars m'a déchiqueté le genou avec la vitesse. J'avais le genou ouvert. Mais sur le coup, je suis tombé, je me suis relevé et je suis remonté sur le vélo et j'ai continué à rouler. J'ai rattrapé les gars quand même et quand il a vu que j'allais arriver genre, il m'a refoutu par terre mais différemment genre il m'a bousculé genre il tombait bon.

Là, tu parles du formateur ?

Ouais le formateur, il s'appelle B. Il m'a flingué mon genou du coup, après ça quand la course est finie, il a gagné. Il est devant, il est content. Je regarde mon jean, je vois un gros trou dans mon jean parce que j'avais un jean et je regarde mon genou et je vois qu'il me manque un morceau de peau, enfin, j'avais un gros trou et je lui dit hé hé Bernard regarde ce que tu m'as fait ? Tu me fais tombé, tu me fais çà. Il dit ha ha. Rien à foutre le gars du coup je suis allé boîté, enfin dans les toilettes plus bas voir un collègue, le gars où on était dans le même hôtel là et c'est lui qui a regardé ça pour moi quoi. Et le lendemain, évaluation…J'ai pas pu faire parce que j'avais le genou ouvert. Qu'est-ce qu'il en avait à foutre Bernard ? Rien…Du coup, j'ai pas pu passer cette évaluation là et la formation est arrivée à son terme. Et petit à petit, comme bref et au fait, il va falloir qu'on fasse ça, tu m'avais dit que et faut que je puisse finir la formation (rires). Il a dit ah t'inquiète, t'inquiète, ouais t'inquiète, t'inquiète et on a jamais fait ça, cette évaluation là. Il devait la faire, il doit la faire pour me donner mon diplôme. Le gars n'a jamais fait ça. Il n'a jamais appelé, personne ne m'en a jamais parlé. Et pourquoi, moi on me laisse comme ça ? Pourquoi, on m'ignore ? Pourquoi moi en fait ? J'ai pas compris…J'étais déjà blasé de genre de truc là ça, ce genre de, de , de , de formation, de l'école et quand j'ai vu ça en fait, ça m'a vraiment pas donné envie de genre de rattraper les trucs l'année d'après, de recommencer, ça m'a dégoûté du système de formation en fait. Ça m'a dégoûté de voir que je m'applique pour suivre un truc qu'on m'apprend pour pouvoir euh justement à leurs critères et à… Je fais le con, je rentre dans leur monde mais en fait c'est comme bon leur semble en fait t'as pas besoin d'être bon, comme il le demande, c'est comme

bon leur semble, t'as juste besoin d'être à la bonne avec eux en fait, faut que tu sois leur pote ou faut que tu sois blanc. Il y avait des blancs dans la formation, ils étaient incapables de faire la moitié de ce que moi et mon pote on faisait et les gars, ils ont eu leur diplôme. Il y a des évaluations qu'on ne les a même pas vu passer. Ils ont eu leur diplôme, ils sont grands animateurs maintenant. Et moi, et non , je ne suis pas animateur, c'est dégeulasse. Ça dégoûte de voir ça, ça dégoûte vraiment de voir ça en fait. C'est chiant à dire et même moi, ça me fait de dire ça, que quand tu es noir jusqu'à maintenant, en 2016…tu as moins de chance qu'un blanc même à l'école quoi.

C'est ton ressenti ?

Ouais c'est un constat, c'est un ressenti …Même dans une formation, genre euh et dans la formation BPJEPS là que je te parle, on était plusieurs noirs à ne pas avoir eu leur diplôme alors qu'on était les plus performants et c'est nous qui n'avons pas eu nos diplômes et les plus cons, les plus suiveurs, les plus assidus genre, on va dire les plus lèche-cul ont eu leurs diplômes alors qu'ils n'ont pas les compétences requises.

Et vous ne vous êtes jamais plaint de ça ?

Moi non.

Et pourquoi ?

Je sais pas. J'aime pas me plaindre pour que les gens disent ah ouais tu te plaint euh, t'es juste fainéant euh t'es pas bon, genre j'ai pas envie que ça passe pour de la mauvaise foi. Genre ouais les noirs, vous allez toujours dit que racisme etc et c'est vrai, ya du racisme, c'est chaud ! En Guadeloupe, ça fait mal, ça fait mal et le fait que ça fasse mal, on a pas envie de montrer qu'on a mal par rapport à ça. On a pas envie de montrer que ça existe en fait. On a pas envie de montrer qu'on a été victime de ça en fait. Parce qu'on a une certaine fierté euh…Le fait de savoir que c'est ça même qui tes 'arrivé, t'as pas trop envie d'en parler en fait. En même temps, t'as envie de dénoncer ça donc avec certaine personne, tu te permets de prendre ce débat là mais en grand genre, tu vas éviter ce genre de discussion parce que bon officiellement le racisme est mort, ça n'existe plus donc du coup, je me dis que je peux pas me permettre de dire que j'ai été victime de racisme. Je me dis ouais c'est pas normal, j'ai pas été compétent tout simplement ou j'ai pas bien agi, je me dis pas directement que c'est du racisme et du coup, je ferme ma gueule et je reste dans mon coin.

Tu dirais que tu subis les choses ?

J'ai pas envie de dire ça en fait. Bof, pas vraiment, je sais pas peut être que je m'étais, si j'avais,

si j'avais plus de motivation, ça aurait abouti.

Qu'est-ce que tu penses ?

Je sais pas.

Tu crois que tu n'étais pas suffisamment motivé ?

Franchement, j'étais motivé, ya des petits trucs, des, des, des petits trucs bêtes et tu vois quelqu'un qui baisse ta motivation, c'est des trucs qui par rapoort à moi même et comme je te disais les histoires de racisme, le fait de voir que ok, on ne me donne pas mon UC et je vois qu'on donne à un blanc mon UC, ça me fait chier. C'est pas de l'orgueil parce tu sais que tu dois me donner mon UC, pourquoi, tu ne me le donnes pas ? Peut être qu'effectivement j'ai tort donc je vais aller réclamer un truc que je mérite pas, je sais pas, dans le doute.

C'est plus un manque de confiance ?

Entre autre. Ffff. Donc du coup, je suis dégoûté de tout ce genre de truc mais je vais peut être rentrer dans une formation bientôt là. Je vais essayer de serrer les dents.

De ?

De serrer les dents.

Qu'est-ce que tu entends par serrer les dents ?

Je vais essayer de, de…de pas abandonner quoi, de pas trouver encore une raison de laisser tomber quoi. Parce que si je commence et je laisse encore tomber, je vais me dire que c'est pathologique.

Pourquoi, tu te dirais que c'est pathologique ?

Bah attends, je vais toujours entreprendre un truc et je trouve toujours une raison.

Ta future formation va consister en quoi ?

Educateur spécialisé.Ok. Ffffff. Faut peut être que je trouve une formation qui me motive vraiment. Le BPJEPS, ça me motivait, je crois que, je sens que ma motivation a été gaspillée en fait. J'ai vraiment l'impression d'avoir été euh…je sais pas mais …j sens qu'on a pas été réglo avec moi. (silence).Ouais…je parle juste du BPJEPS franchement je sens enfin bref (rires). Je suis sûr que ce sont des racistes et qu'ils n'aiment pas qu'un noir ait un truc trop bien. Bref !!! Sinon, je suis complètement démotivé pour tout ce qui concerne l'école et les études et tout.

A cause de tes expériences ou du choix de départ de tes parents ?

A cause de mes expériences, je supporte pas de, visuellement, physiquement en direction de quelqu'un qui parle et que j'écoute parler. Ça, ça me fatigue, c'est un truc que je peux plus supporter tranquillement. Je vais rester là 1h, je vais serrer les dents. Au bout d'un moment, j'ai envie de sortir et ça me saoûle. Ouais…

As-tu entrepris quelque chose d'autre après le BPJEPS ?

Ouais, quand même, comme je faisais rien , je jobbais, je faisais pas d'études ni de formation mais j'avais quand même de quoi gagner ma vie.

Tu as fait quoi après le BPJEPS comme travail ?

En fait, depuis tout ça, j'ai fait des tatouages, je suis tatoueur depuis 2008-2009, je crois. Et j'ai fait de la peinture, je peins, je fais des dessins, des illustrations, des choses comme ça. Après euh, après le BPJEPS ? j'étais avec une copine qui a décidé de s'inscrire à Fouillole alors je me suis dit bah tiens tant qu'à faire, je vais essayer de m'inscrire à Fouillole aussi, je vais essayer Fouillole quoi, je vais essayer les études donc je me suis inscris en première année éco droit. Mais dès l'inscription, j'étais déjà euh je me suis inscris sans la vraie motivation d'un étudiant qui commençait à faire des études c'est-à-dire que je me suis inscrit vraiment pour voir ce que ça donne, pour voir si j'arrive à suivre, si je peux…Pour voir si je suis capable de suivre des études quoi.

Tu avais quelque chose à te prouver à ce moment là ?

Peut êtrte bien hein, je me suis dit , fallait que je sache exactement si je suis capable ou pas en fait de suivre des études. Déjà, après l'inscription, j'ai payé un prix exhorbitant, 300 et quelques euros pour m'inscrire à l'Université alors que c'est moi qui vient chercher les cours enfin bref…Alors, j'ai, j'ai suivi quelques cours, assis à côté de ma copine, on a essayé de suivre.

Vous aviez pris la même formation ?

Oui.

Pourquoi ce choix ?

J'avais aucun choix particulier, j'avais aucune intention, j'avais, j'avais rien visé et comme éco droit, c'est le, c'est ce que tout le monde prend à Fouillole quand ils ne savent pas ce qu'ils vont faire, ils prennent éco droit donc j'ai pris éco droit. J'ai vite compris que l'éco ne m'intéressait vraiment pas, que le concept d'aller en cours, d'être dans une salle oùil y a une centaine d'élèves

où un professeur parle euh, essaye de nous expliquer quelque chose…non, fffff, j'ai vite décroché en fait, dès le premier cours, j'ai vite décroché. J'ai écouté le prof parler…mais j'étais tellement désintéressé qu'au bout d'un moment je ne pouvais plus me forcer à écouter en fait,ça me fatiguait en fait. Je suis allé quand même à plusieurs cours mais j'étais vraiment désintéressé, j'avais pas euh la motivation d'aller. Donc au bout de quelques jours, quelques semaines, je pense même pas avoir fait deux mois là. Ouais, j'ai, petit à petit, j'ai fait que plus aller enfin…J'avais plus euh, il ne me restait plus une goutte de combativité encore (rires). J'ai vu que ça me plaît pas, que c'est bon, que ça m'ennuie, j'ai arrêté. Je me suis pas posé de question, j'ai pas cherché à voir plus loin, à chercher à persister genre euh persévérer euh non. Je me suis dit ah ouais c'est vraiment pas fait pour moi !!!

Qu'est-ce que t'as ressenti par la suite ?
(Silence)

Tu étais venu pour te prouver quelque chose donc qu'est-ce que t'as ressenti par la suite ?
Que si je suis fait pour quelque chose, c'est certainement pas ça.

D'accord.
Et que je vais devoir gagner ma vie normale sans passer par les études.

Tu penses avoir été soutenu suffisamment par tes parents ?
Euh, je considère qu'ils ne m'ont pas soutenu dans le sens qu'il fallait c'est-à-dire qu'ils m'ont soutenu dans le sens qu'ils pensaient que je devais aller en fait. Ils ont décidé que je dois faire ceci alors que moi je veux faire cela donc ils m'ont poussé vers ceci mais pas vers cela tu suis ? Tandis que moi même si je vais vers la droite, ils ont décidé de me pousser vers la gauche donc…C'est un soutien mais vu de leur sens. Ils considèrent que c'est ce qui est bon pour moi donc c'est par là qu'ils me poussent. Ils savent pas que ce qui est vraiment bon pour moi est de l'autre sens. Au bout d'un moment, à force de pousser, de pousser et que moi je bouge pas, au lieu de se dire ah peut être qu'on devrait le pousser dans l'autre sens, ils arrêtent tout simplement de me pousser parce qu'ils ont déjà gaspiller pas mal d'énergie à me pousser. Au bout d'un moment, ils se disent fuck on arrête de le pousser (rires) et il fera ce qu'il veut. Le problème à ce moment là c'est que je me suis tellement battu pour aller dans l'autre sens que euh, je bouge plus parce que j'en ai marre. Je suis pas épuisé mais euh ya aucune goutte de motivation pour faire quoique ce soit d'apprentissage dans ma tête.

Et tu en veux à tes parents ?

(Silence). Peut êtredes fois, à ma mère. C'est toujours ma mère qui a pris les décisions, les mauvaises décisions et souvent, sans consulter mon père. Et c'est pour ça que je t'ai dit que quand mon père est venu en Martinique et qu'il a constaté où j'étais, il lui a fait confiance parce que ma mère lui avait dit que c'était bien où j'étais donc lui, il lui as fait confiance. Du coup, voilà !!! C'est tout (sourire).

ENTRETIEN DE Z

Est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?

Alors heu… je m'appelle Jézaelle, j'ai 30 ans heu..qu'est-ce que je peux dire heu…je prépare actuellement un diplôme de formatrice pour pouvoir travailler avec des adultes. Jusque là j'ai été professeure de français pendant deux ans et demi avec des ados niveau collège mais ça ne me plaisait plus heu… parce que le public heu était intéressant sauf que la structure Education nationale ne me convient pas du tout à ma conception de l'éducation donc j'ai préféré arrêter mais pour quelque chose que j'aime et que je pourrais pratiquer de manière plus personnalisée plutôt que de rentrer dans quelque chose qui ne me convenait pas.

D'accord et peux-tu me raconter ton parcours d'études supérieures ?

Alors quand j'ai obtenu mon bac il y a une douzaine d'années maintenant ou douze treize ans, j'ai fait des études lettres parce que j'étais plus douée dans les matières littéraires heu et après mon bac, il est vrai que je ne savais pas précisément ce que je voulais faire heu j'avais envie de participer à la réussite heu de d'autres personnes et c'était ancré en moi dès le départ donc je pensais préparer le concours de conseillère principale d'éducation donc ça a commencé comme ça. Heu j'ai juché un peu, j'ai entamé une licence de lettres modernes à l'université d'Orléans et euh (rires), ça s'est avéré compliqué (rires), ça s'est avéré compliqué, j'avais le niveau mais c'est seulement la vie autour qui a rendu les choses plus difficiles. Euh l'indépendance, l'autonomie totale, la gestion budgétaire euh c'était un ensemble qui a rendu mes études épiques (rires). Voilà ! (sourire)

Est-ce que tu peux m'en dire sur les difficultés sociales et personnelles que tu as rencontré ?

Ben l'argent principalement, la première année, j'étais sur le campus donc euh financièrement je vivais sur une bourse d'étude donc euh 450 euros mensuel entre le loyer, le transport, la nourriture et quelques loisirs donc euh les factures classiques euh le portable, on n'avait que ça. C'était pas comme maintenant où l'on avait tout pour pas cher à l'époque (rires) euh on avait

des forfaits à 50 euros faciles donc c'était compliqué (rires).ben 450 euros avec les parents qui donnent un coup de main quand ils peuvent jamais la même somme donc euh on pouvait pas tabler la dessus donc euh pour organiser ma vie euh un an après le début de mes études, la première année, je l'ai redoublé résultat j'ai bien compris qu'il fallait faire un choix quoi, qu'il fallait que je m'adapte donc j'ai commencé à travailler euh j'ai trouvé un job étudiant qui ne pertubait pas le suivi de mes études et donc j'ai fait ça pour gagner un peu plus de sous et suivre mes études dans de bonnes conditions d'un côté et ça a roulé, ça a été pendant les trois années qui ont suivi sauf que je me suis rendue compte que finalement un diplôme de lettres euh (soupirs) ça servait pas à grand chose dans la vie (rires) je ne voulais pas être enseignante, je n'avais pas de velléité de carrière dans l'administration publique donc euh bon je me suis un peu cherchée, j'ai réfléchi, j'ai pensé me réorienter dans un diplôme d'anglais genre LEA quelque chose comme ça sauf que j'ai eu peur. Je me sentais pas capable d'assumer des cours en anglais euh je pense ne pas être à la hauteur ma troisième année, j'ai voulu partir en Erasmus euh sauf que c'est plus difficile à justifier quand on est en lettres française et puis la masse de paperasse antérieur à celui de départ était telle que euh j'ai abandonné. Je suis pas très persévérante comme personne c'est un gros défaut.

Hum. Et qu'est-ce que tu peux me dire de plus sur ton parcours universitaire ?

J'ai obtenu mes 6 premiers semestres dans la douleur (rires) donc du coup pour le sixième j'ai commencé, j'ai passé le concours de CPE une première fois vu que c'était une montagne qui serait difficile à gravir euh donc j'ai décidé d'interrompre mes études, de travailler dans l'éducation nationale en tant qu'assistante d'éducation pour pouvoir me faire aux terrains, pour comprendre les problématiques dont il serait question au concours de toute manière,rencontrer des personnes qui pourraient me conseiller et euh je suis partie m'installer à Paris dans le but de continuer mon diplôme pour pouvoir obtenir euh il manquait un semestre après tout donc c'était jouable et puis finalement non (rires) là encore, la vie s'en est mêlée (rires) et les choses sont toujours un peu plus compliquées que ce à quoi on s'attend surtout quand on est jeune donc j'ai travaillé, j'ai beaucoup travaillé, j'ai beaucoup aimé être assistante d'éducation, j'ai appris beaucoup de choses… euh c'est beaucoup de lecture c'est un suivi que enfin je ne savais pas comment travailler pour préparer un tel concours voilà euh catégorie A c'est pas, je n'étais pas les reins assez solides donc euh j'ai laissé tombé l'idée du concours j'ai continué à m'investir dans l'éducation nationle sachant enfin une fois j'ai appris qu'il y avit une possibilité de progression interne donc j'aurai pu voir la possibilité de le passer en interne avec une épreuve en moins ce qui m'arrangeait et ensuite les offres de remplacement et de vacations ont commencé à fleurir euh et je faisais partie des personnes capables de prétendre à ce genre d'opportunité donc voilà euh mon deuxième (rires) semestre s'est perdu dans tout ça et euh

(rires) je m'étais inscrite à la fac euh Paris Diderot mais je n'y est jamais mis les pieds.

Hum hum. Donc voilà. Quand on entend parler, est-ce que tu dirais que ton abandon est dû à un manque de confiance en toi ?

Beaucoup ça !! C'était beaucoup ça euh j'ai du mal avec l'échec et c'est vrai que comme je réussissais dans mon travail, je me suis attaché à ça, à des savoirs - faire que j'aimais beaucoup. J'ai beaucoup appris des autres et euh c'était valorisant pour les autres et c'est vrai que le terrain et ma pratique ont pris le dessus sur euh des savoirs théoriques.

D'accord.

C'est vrai que j'ai euh loupé le coche et je n'ai pas réussi à ben aah faire converger ces deux voies là et à un moment j'aurai dû me dire que ça m'épuise beaucoup, j'aurai dû organiser ça et mettre tous ces savoirs pratiques au service de mon diplôme afin que je le réussisse et que grosso-modo, c'est ce que j'aurai du faire. Donc euh voilà, je n'ai pas su euh je n'ai pas su faire ça au bon moment.

D'accord, il y a quelque chose de très intéressant dans ce que tu dis, c'est qu à chaque fois la vie t'as empêché d'aller au bout de ce que tu voulais faire. Est-ce que tu peux plus détailler ce que tu entends par la vie m'a empêchée de faire ce que je voulais faire ?

Ce sont les obstacles, ce sont des obstacles que j'ai rencontré sur ma route euh la question financière, elle est au cœur de tout ça donc euh ça fait euh voilà, je vais avoir plus de trente ans et euh c'est quelque chose, c'est un problème qui est revenu souvent euh on vit en métropole, on est seule, nos parents euh s'inquiètent de ce que l'on devient certes mais ils ne peuvent pas euh ou plus nous supporter comme ils le faisaient avant donc euh je viens d'une famille modeste, j'ai un petit frère, une petite sœur donc euh à partir du moment que j'étais partie et que je travaillais, je m'étais prise en charge euh c'était compliqué d'attendre que les parents puissent de nouveau s'investir euh financièrement comme ils pouvaient le faire auparavant. Le travail est devenu pour moi une une question centrale, c'était un enjeu pour pouvoir faire face. Quand je dis la vie a perturbé mes plans c'est parce que quand on se retrouve dans des situations financières complexes euh dès lors qu'on a des accidents de la vie euh.

Comme ?

Comme euh comme euh c'est difficile deparler de ça (rires). Euh, tomber malade parce qu'on craque euh euh c'est confidentiel, je peux pas le dire euh en fait, j'ai fait deux dépressions parce que c'est, c'est euh j'en arrivais plus euh le fait de ne pas avoir fini mes études est resté longtemps un un poids pour moi, c'est un échec que j'ai eu beaucoup de mal à gérer et

m'investir, me noyer euh dans le travail me permettait d'oublier, en tous cas de me rassurer, me dire que t'as été incapable d'avoir une licence mais t'es quand même capable de faire autre chose et t'as l'air de le faire bien pour le moment donc euh vas-y fais le, t'es bonne à ça donc fais ça.

Donc là, t'es dans un contexte euh, une dimension psychologique qui a joué plus une dimension économique et financière ?

Ah oui, complètement !

Est-ce que tu penses qu'il y a autre chose à part ça qui aurait pu influencer l'arrêt de tes études ?

Non, non, non, je crois pas ! Sincèrement, si j'avais eu une situation financière plus confortable ben pas être riche mais ne pas avoir à s'inquiéter de son loyer et puis ça se multiplie je veux dire qu'à partir du moment où j'avais quitté le campus universitaire, ons émet à payer l'électricité (rires), on se met à payer les taxes d'habitation (rires), voilà, ce sont des choses euh, c'est une réalité qui bouscule les choses euh ça t'empêche de faire les choses avec la même aisance que suand tu étais loin de ça.

Hum hum. Voilà.D'accord.

Il faut avoir le moral pour tenir parce qu'une fois qu'on est parti, on on se lance, on veut faire les choses et aller au bout et faut assumer. Sinon, le morale, le mental deviennent des éléments inéluctables.

Hum, hum et du coup, tu considères que tu n'as pas eu suffisamment de soutien ?

Euh, je ne pense pas que ce soir extérieur. Je considère que j'ai loupé des coches, je crois que je n'ai pas eu suffisamment de distance à certains instants pour pouvoir rectifier le tir. Je me suis investie certes dans une voie sauf que là encore, je pense que j'ai négligé de réfléchir à un moyen de faire converger les deux voies c'est-à dire finir mon diplôme euh…(silence).

Qu'est-ce tu entends par j'ai loupé le coche ?

Je pense qu'il y a des sacrifices que j'aurai pu faire, je crois que c'est pas moi, j'ai arrêté mes études quand j'avais 21 ans, je me suis installée à Paris , je venais juste d'en avoir 22, juste après les 21 ans je sais plus euh et ok j'ai pris une année pour pouvoir découvrir l'Education nationale mais j'aurai peut-être dû sachant que c'était possible , des étudiants qui sont pions il y en a beaucoup et j'aurai peut être dû m'arrêter , me dire que j'allais moins gagné mais j'allais au moins pouvoir finir ce diplôme au moins me dire que ça c'était un point réglé et ça je l'ai

pas fait. Parce que euh je vais pas dire que je me suis éparpillée parce que j'ai pas du tout l'impression d' avoir mal fait j'aurai pu mieux faire. C'est pas une question de soutien mais j'ai pas eu suffisamment de conseils. J'ai voulu trop être discrète sur ma situation et faire les choses à ma manière. Je crois que j'ai manqué de conseils à ce moment parce que j'ai pas voulu en solliciter.

Et quand tu dis, j'ai voulu être trop discrète, c'est quand fait, ta famille n'était pas au courant de ta situation ici ?

Euh à l'époque non car quand j'ai arrêté mes études, je l'ai pas dit à mes parentseuh je leur parlais beaucoup de mon travail, je m'étais aussi impliquée dans la vie comment dire de la vie citoyenne de mon arrondissement donc euh je faisais pleins de choses et je leur en ai parlé quand j'ai eu à leur dire que voilà, j'ai un bon job, je suis bien vu. J'ai des responsabilités euh j'ai des projets etc donc euh c'était une façon de noyer le poisson donc voilà j'ai pas obtenu mon diplôme parce que j'ai pas fait ce qu'il faut pour ça mais à côté de ça euh je suis pas larguée au contraire je gagne ma vie, je fais des choses concrètes et sérieuses et j'avance.

Et qu'est-ce que tu entends par j'ai trouvé un bon job ?

Ben parce que l'Education nationale c'est une bonne planque, on pouvait être bien pendant 6 ans et on a quand même des opportunités internes pour le concours de CPE si j'avais pu, j'aurai pu le passer en interne. Euh, il y a d'autres postes aussi qui se proposait euh souvent c'était euh voilà même en étant contractuel, intervenant extérieur sur tel et tel pratique donc voilà on peut avoir facilement un contrat de 1 à 2 ans comme ça. Euh voilà, j'ai travaillé avec des publics particuliers, difficiles, avec un public en situation de handicap donc j'ai brassé une expérience assez large toujours dans la même optique euh améliorer le système éducatif à mon échelle voilà ça fonctionnait donc je m'accrochais à ça et c'est vrai que j'ai occulté euh sans vraiment sans vraiment le faire euh le fait que je n'avais pas fini ce fichu diplôme.

Pourquoi, tu le qualifierais de fichu diplôme, pourquoi ?

Parce que c'est un gros gros échec pour moi et jusqu'à maintenant, je n'ai toujours pas réussi à le digérer. Je m'en veux, je voudrais vraiment le finir. Il faudrait que euh, ça me rapporterait rien concrètement ça m'a pas empêché d'être prof contractuel, on me l'a jamais demandé c'est –à-dire que je suis tellement bonne dans ce que je fais que qu'il fallu signer et on m'a jamais posé la question. C'est quoi votre diplôme ? euh quand j'ai travaillé, c'était en Guadeloupe et euh voilà, j'ai postulé en tant qu'assistante d'éducation en français car ils avaient un besoin particulier à l'instant t, une fois le contrat terminé, ils m'ont trouvé suffisamment bien pour effectuer des remplacements, etc et euh le collège ans lequel je travaillais à même dû gruger,

pour s'arranger et que je reste dans ce collège là et que je ne parte pas ailleurs euh donc ouais je veux dire que je suis suffisamment douée dans ce que je fais pour que l'absence de diplôme ne me revienne pas à la figure. Clairement, c'est des choses que je cache, je n'en parle pas. Dans ma tête, je sais que je ne l'ai pas, ça n'existe pas physiquement et concrètement je suis à la hauteur.

Alors pourquoi tu dis euh je le cache ?

Parce que pour moi, c'est un échec, c 'est un truc que je ne digère pas.

D'accord.

Je me vois pas écrire sur mon cv niveau lettres modernes euh je avec mes euh avec mes amis, dans mon cercle social, j'ai mon bac point. Je ne fais pas de détails dessus euh mais ouais…

Est-ce qu'aujourd'hui, du coup, tu reprendrais ce cursus ?

Il faut, il le faut même si comme je te le disais tout à l'heure, ça ne me servirait à rien c'est pas quelque chose qui va faire une différence dans la voie professionnelle que j'ai choisi sauf que ouais il fut, il faut (rires) que j'arrive à mettre un point euh.

Pourquoi, il faut autant que tu y arrives ?

Parce que cet échec là va me poursuivre trop longtemps et pour moi qui travaille avec un public de personnes qui a peu ou pas de qualification, des gens que j'encourage et que je prépare à solliciter des parcours qualifiants ben j'ai un peu l'impression de les arnaquer (rires) alors que moi-même je me suis arrêtée au seuil de mon diplôme et que j'ai pas franchi le pas.

D'accord.

Pour moi, c'est une question d'honnêteté et je je me sens un peu malhonnête sur ce coup là.

Du coup, si tu le repassais ce serait plus une reconnaissance personnelle ?

Tout à fait et je le dirai pas forcément et si je le passais, ce serait pour un semestre et euh j'en parlerais même pas (rires) ça irait dans dans ma pochette à diplôme et puis basta quoi. C'est pour mon compte personnel.

C'est quelque chose qui serait dans l'ordre du déni ?

Du déni ?

Comme si il était là sans être là ? Tu n'en tiendrais pas compte ?

Non, j'en tiendrai pas compte de manière public mais seule oui, je sais que que je bénirais le ciel et tous les jours parce que j'aurai mis un point final à ça et je veux dire que ça reste euh une c'est comme une cicatrice qui m'empêche pas de marcher, de faire ce qui ya à faire sauf qu'elle est là. Et je dois pouvoir la refermer, je dois pouvoir clore ce dossier là.

D'accord et après combien d'années, tu t'es orientée vers autre chose ?

Bah là, récemment, ça fait quelques mois et euh ça fait un an que je me suis orientée dans cette vois, dans la formation profession d'adultes. Au départ, je préparais des cours avec le Cnam, c'est pas vraiment des cours à distance mais euh c'est un peu l'idée, un titre euh de responsable de projet de formation, c'était un niveau bac+4 euh encore on m'a rien demandé. Je me suis inscrite à bac+3 euh on sollicite un bac+4, c'était bon pour moi, je correspondais aux pré requis et c'était parti. Le souci avec ce diplôme, c'est que le fonctionnement du cnam c'était avéré finalement moins cadré que ce dont j'ai besoin enfin vous le passez en 3 ans finalement 4 et vous avez même 5 ans pour le faire (rires) donc c'était pas suffisamment euh comment dire c'était pas suffisamment proche, il fallait quelque chose proche du raisonnable. Du coup, j'ai trouvé un diplôme qui n'est malheureusement que de niveau 2 mais qui est beaucoup plus effectif.

Pourquoi tu dis malheureusement que de niveau 2 ?

Parce que c'est non c'est niveau 2 et la licence c'est niveau 3. Licence euh là encore ça me revient en tête donc voilà tu passes un diplôme qui dans le classement est en dessous seulement ben en termes d'apprentissage, je suis beaucoup plus dans le bain, c'est beaucoup plus direct et euh je travaille avec des formateurs qui sont en activité, on a des stages pratiques. Là, je suis immergée et c'est beaucoup plus concret alors voilà, je termine au mois de Juin. Si Dieu veut, je serai diplômée au mois de juin.

Oui.

Donc voilà. Il faut que je puisse travailler (rires).

Donc de tes 21 ans à tes 30 ans ?

J'ai travaillé.

T'as travaillé ?Humhum.Et tu n'as travaillé…

Que dans l'Education nationale.

Est-ce que tu peux me parler de ces expériences là qui ont duré pratiquement 9 ans ?

Euh ouais 21 22 ans euh je saurai plus dire en quelle année que je me suis installée à Paris en 2008 ? J'avais quel âge en 2008 ? Euh 22 ans euh j'ai commencé ça àduré 5 ans donc ça nous ramène à 28 ans donc voilà puis je suis partie en Guadeloupe pour voir ma famille parce que voilà j'ai fait deux dépressions et j'avais besoin de me poser, de me recentrer, de me poser les bonnes questions, de faire le point, voilà quoi. Reculer pour mieux sauter euh bah j'ai eu l'occasion d'être prof de français comme je te l'ai dit et puis voilà on rajoute encore 2 ans et des poussières. Je pensais que j'avais pansé mes plaies (rires) et je suis revenue ici et donc je me suis engagée donc ce qui m'intéressait, ce qui m'intéresse aujourd'hui véritablement , la formation d'adultes. Je crois que je suis faite pour ça, je me sens pas capable de faire autre chose. Et je suis comme les, comme les personnes que je reçois tous les jours au bureau qui disent je sais faire ça et je sais rien faire d'autres (rires) et je saurai pas quoi faire si vous me dites que je ne peux plus être vendeur ben moi je suis comme elles, je je me sens pas capable de faire autre chose que d'enseigner que d'encourager les gens, que d'aider les gens à aller où ils veulent, je crois que c'est ça mon truc. Il me fallait les armes. Et le diplôme, c'est ça, c'est être armé pour pouvoir faire les choses.

Et aujourd'hui, quelles sont tes missions ?

Alors euh, j'ai choisi la profession de formatrice parce que je savais que ça me permettait une certaine liberté, c'est-à-dire que je pouvais avoir des activités très variées dans des structures très variées et que j'avais un rythme qui n' était jamais le même et c'est ça qui me plaisait. Du coup, là j'ai commencé à découvrir le métier par ce côté là après avoir fait un stage dabs une petite entreprise qui fait de l'accompagnement professionnel. C'est une activité professionnel que je ne connaissais pas du tout et qui m'a beaucoup plu donc euh je me suis engagée là dedans et en ce moment, je fais un remplacement dans euh à l'école de la deuxième chance, une structure assez particulière donc euh l'association du type loi mai 1901 où on travaille avec des jeunes qui ont entre 18 et 25 ans qui ont déjà connu un certain nombre de galère, qui ont quitté le système scolaire depuis plus d'un an sans qualif et qui aujourd'hui pardon veulent se remettre sur les rails des savoirs de base quoi pour pouvoir obtenir un diplôme selon leurs capacités et leurs souhaits.

Et le diplôme que tu es entrain d'entreprendre, tu peux me rappeler sa dénomination ?

Alors c'est le titre professionnel de formateur de formation d'adultes.

Cela te donne un niveau bac+ combien, tu m'as dit ?

2 (sourires).

D'accord.Et là encore, on a l'impression qu'il y a une certaine déception.

Exactement (rires). Non mais vraiment, c'est, c'est…j'ai l'impression de régresser donc là encore, j'essaye vraiment de ne pas penser à ça. C'est quelque chose que je mets de côté. Après tout, j'essaye de me dire que c'est un détail car dans les faits, c'est un travail qui est colossal et qui est proche de ce qu'on demande allez à un master 1. C'est un diplôme qui est malheureusement sous considéré par le ministère du travail. Ils le savent, ils en parlent encore et dans quelques années, je pense qu'il finira par être reconnu à un niveau bac+3 mais là, c'est pas le cas. Quand on y est, on n'est pas dans un niveau bts là, on est bien au dessus. (rires). Et faut s'accrocher.

D'accord. Et comment tu qualifierais ta vie en France métropolitaine en comparaison à ta vie en Guadeloupe car tu as quand même eu l'envie d'y retourner une deuxième fois pour t'y ressourcer?

Alors, je considère aujourd'hui que, euh ma vie en Guadeloupe c'est je sais pas comment dire ça. Je vais pas dire que c'est oui euh ça reste l'enfance. Ma vie d'adulte en Guadeloupe, j'en ai pas, j'en ai pas eu quand euh je suis partie euh pour la faire courte euh j'étais partie pour un an j'avais besoin de faire le point euh (émotion)…

N'hésite pas à parler !

Non(rires), j'avais besoin de faire le point, j'ai un petit frère qui a 11 ans de moins que moi donc je l'ai quasiment pas vu grandir euh j'ai une grand-mère qui m'a élevée et je tiens à elle comme la prunelle de mes yeux et j'avais besoin de, j'avais besoin de (souffle), de souffler, de voilà. De sécher mes plaies (fiouf) c'était vraiment ça. Donc j'étais partie pour un an sans but particulier. Juste partir et faire le point. Arrivée là-bas, les propositions de travail ce sont présentées quasi immédiatement donc je me suis dit que ça valait le coup de ne pas les laisser passer et d'en profiter et puis malheureusement, encore un coup de la vie, j'ai perdu ma grand-mère 10 mois après chose à laquelle on ne s'attendait pas. Euh et ça m'a tellement affectée que je n'ai pas su euh prendre de décisions, j'ai… euh j'étais trop mal pour euh dire quoi que ce soit partir ou rester enfin je pouvais plus en tous cas organiser mon retour à Paris. J'étais pas du tout dans cette euh…(silence). Moralement, c' était pas possible. C'était pas du tout possible, j'étais en miette. Donc je suis restée car j'avais encore mon job et çà c'était bien passé les 6 mois que j'ai passé dans ce collège donc on avait des projets, on avait travaillé à mettre en place des projets. Je savais que je n'y participerais pas ok mais je pensais (rires) ne pas pouvoir participer car je pensais ne plus être là. Et ben finalement, la vie a fait le choix inverse et euh ben je suis restée et les choses avaient déjà commencé à avancer et à côté de ça, j'avais déjà commencé à passer mon permis et étant en France j'avais absolument pas besoin et là-bas c'était

indispensable donc j'y ai été, j'avais le temps pour le faire. Financièrement, c'était possible d'investir là dedans et avec la perte de ma grand-mère ça avait pris du retard et si j'étais partie, je serai partie sans donc euh j'avais beaucoup plus à gagner à rester pour euh accuser le coup et continuer une année de plus car j'en avais la possibilité.

D'accord. Et tu dis souvent dans tes phrases, la vie a encore fait donc est-ce que tu considères que tu n'as pas été décisionnaire de tes envies ?
Ah, je l'ai toujours été en revanche, euh mes décisions sont souvent (silence) sont souvent dû au coup du sort.

Coup du sort ?
(Rires), euh des événements de la vie. Je veux dire que j'étais quelqu'un qui prévoyait beaucoup et j'étais toujours là à faire des plans, à sortir euh aujourd'hui on est là, je veux arriver là et ça se passait comme ça, construire des étapes et quelles sont les ressources dont je vais avoir besoin à savoir euh qu'est-ce que j'allais mettre en place pour pouvoir y parvenir et très très organisée et euh sauf que quand on est jeune on ne se rend pas compte qu'il n'y pas que nous qui décidons. Que les personnes que l'on sollicitent parce qu'on va dans une direction ou dans une autre ben ne vont pas forcément à notre rythme ou dans notre sens. Premièrement, il y a aussi ce paramètre euh pas forcément du concours mais dans la vie euh on est plusieurs donc on est plusieurs sur parfois un même poste, parfois une même formation même euh voilà donc voilà, les choses ne nous attendent pas nous en tant qu'individu, c'est une forme de concurrence à laquelle, on doit faire face aussi, à laquelle, on ne pense pas toujours. Et puis non, il y a les coups du sort de la vie quoi. Il y a une saloperie qu'on voit pas venir.

Saloperie ?
Bas oui, bah oui, euh, (rires), quand moi je viens faire des études et que je me rends compte que j'ai pas suffisamment enfin j'ai rien demandé à personne non plus, je veux dire que je suis pas extrêmement dépensière, je suis pas quelqu'un qui fait des folies encore à l'époque quand je devais choisir où je devais aller faire mes études bas l'île de France c'était même pas dans mes euh…

Dans tes choix ?
Dans mes choix parce que je savais très bien que c'était une vie qui pouvait pas coïncider avec des études. J'avais fait le choix d'être à Orléans et de ne pas être trop loin de Paris comme ça je pouvais venir facilement mais d'en être éloigner pour ne pas faire partie de la mouvance dans laquelle j'airai peut-être pu céder et qui m'aurait peut-être gênée dans mon avancé.

Qu'est-ce qu'elle englobe cette mouvance ?

Bah à Paris, on sait que c'est le classique quoi. Il y a beaucoup de domiens, on a souvent l'occasion de s'éloigner de son but de départ donc euh quand on sait ce que d'autres ont pu vivre avant nous, on fait gaffe à ne pas vivre le même sillon.

Donc tu as eu l'envie de t'éloigner de tes compatriotes qui pouvaient plus ou moins t'empêcher d'aller vers ton but ?

Bah qui pouvait non, je n'accuse personne mais je dis simplement que pouvait subvenir la tentation et j'ai évite toute forme de distraction qui aurait pu m'empêcher d'aller dans un sens c'est tout.

D'accord.

Non, j'accuse personne mais c'est un choix que j'ai fait car je savais que ce que je voulais. Je voulais faire mes études et avoir mon bac+3, ma licence en 3 ans voire en 4 ans car je savais que ça pouvait prendre 4 ans donc voilà ! Et euh je pensais avoir mis avoir euh j'ai perdu ce que j'allais dire. Euh, je pensais avoir fait en sorte de faire ce qu'il fallait, d'avoir mis toutes les chances de mon côté pour pouvoir réussir.

C'est intéressant de dire j'avais prévu 4 ans au lieu des 3 ans de ma licence ?

Non, j'avais anticipé que ça pouvait arriver pareil parce que l'expérience n'est pas seulement ce qu'on vit mais aussi ce que les autres ont vécu et qui nous fait réfléchir et qui nous permet aussi de nous situer et euh je savais que faire des études c'était pas une cinécure et aussi j'avais compris que j'allais me retrouver seule et que avec un soutien limité évidemment je m'étais dit que ça pouvait prendre 4 ans. Rater la première année, c'est un truc classique donc ça m'arriverait potentiellement comme ça pourrait arriver à d'autres et que voilà, j'avais pas de raison d'échapper à ca. C'est ma raison après le fait d'avoir 4 ans, c'est même pas un échec (rires), pour moi, c'était pas ça le problème. Pour moi, pas du tout.

Tu attribuerais ton abandon à un échec ?

Ouais voilà ! Le vrai échec c'est ça, c'est de ne pas être allée au bout de la chose.

D'accord. C'est ta définition de l'échec. Il y a quelque chose d'encore plus intéressant, tu dis si Dieu me le permet, je bénirais le ciel. Est-ce que pour toi, avoir une dimension religieuse en fait euh bah dans tes études, c'est quelque chose que tu as utilisé pour plus ou moins puiser de la force car tu as souvent parlé de Dieu à trois reprises.

C'est pas dans mes études c'est-à-dire que je suis euh j'ai reçu une éducation catholique car j'ai

grandi avec ma grand-mère et j'avais pas le choix c'était comme ça donc aujourd'hui peu importe la, euh mon opinion personnelle sur la religion euh je reste quand même quelqu'un qui profondément croit qui ya une force, une personne qui veille sur et sur qui euh qui approuve ou non les choix que l'on fait donc aujourd'hui c'est pareil si euh si j'insiste dans la voie dans laquelle je suis c'est que je me suis rendue compte que je suis faite pour ça et que quelque part Dieu approuve entre guillemet. Je veux dire euh à mon avis si autre chose était tout aussi intéressante pour moi euh les opportunités se seraient peut être présentées. Je me dis que je suis suffisamment ouverte pour recevoir euh les choses vers quoi je me suis dirigée.

D'accord . OK.Qu'est-ce que tu souhaiterais rajouter de plus ?
Rajouter de plus (rires). Euh je ne sais pas, je sais pas. Tout dépend de la direction où on va. (Long silence).

Une personne ouvre la porte de la chambre dans laquelle nous étions à ce moment.

Tu disais que tu as fait une licence de lettres, que t'as fait le choix de venir en France métropolitaine et d'aller sur la ville d'Orléans mais ce ne sont pas des études qui sont déjà proposées en Guadeloupe ?
Oui (sourires) c'est possible enfin oui pour arrêter de déconner ce sont des études qui ont été proposées l'année d'avant de l'obtention de mon bac donc euh c'était un diplôme jeune entrain de se chercher car entrain de se construire euh pour moi c'était pas possible de faire partie des cobayes quoi (rires) c'était vu comme ça malheureusement c'est une université qui était éloigné et qui commençait à construire ce diplôme là donc euh je et puis je voulais partir. La Guadeloupe c'était bien mais j'avais besoin euh (rires) besoin d'air, j'avais besoin de me sortir de là. C'est un pays que j'affectionne, c'est le mien sauf que je peux pas y vivre, je veux pas y vivre euh le fonctionnement des gens , la mentalité des gens, là encore ça revient à dire, ça révèle qui je suis, je sais pas faire semblant, je peux pas être dans un système qui correspond pas à euh mes principes qui sont modulables clairement je suis pas quelqu'un de de rigide au contraire je suis ouverte et compréhensible mais euh en Guadeloupe, on a un esprit tellement tordu , un fonctionnement qui est tellement complexe qui vient de loin, pas de si loin qu'on veut le dire mais voilà, je sais que c'est un contexte dans lequel, je ne me voyais pas grandir. C'était pas possible pour moi jusqu'à aujourd'hui, c'est le cas.

Et pourquoi la France métropolitaine et pas un autre pays ?
Euh là en revanche, on est à la limite du choix c'est-à-dire qu'on est dépendant de, si on veut faire simple en faisant quand même une cassure, ben ya pas d'autres choix. Si j'avais voulu

partir dans un autre pays, ça aurait été possible sauf que ça aurait demandé de mobiliser plus de ressources, de hum administrativement, c'est une autre organisation, c'est beaucoup moins facile quand t'as 18 ans de t'imaginer traverser le globe et aller ailleurs. Pour être originale, euh non, (rires) j'avais pas le background pour ça quoi. Je ,là clairement c'est le soutien, j'aurai pas pu avoir le soutien de ma famille en voulant aller ailleurs.

Et comment s'est passé les premiers mois en Métropole avant que tu aies eu ces problèmes financiers qui t'ont fait arrêter tes études ?A quel niveau ?

Au niveau de la vie sociale.Euh c'était facile hein, on arrive, on découvre, on revoit des gens qu'on avait perdu de vue, on rencontre des personnes qu'on auraient pas rencontré si on avait encore été au pays. Non, d'un point de vue social, ça s'est très bien passé. Après compte tenu de la mentalité que j'avais et des attentes que j'avais comment dire planifier pour ma vie on va dire entre guillemet, il est clair qu'il y a des choses avec lesquelles, j'ai pris des distances rapidement. Je fréquente très peu la communauté antillaise euh nous sommes de gros fêtards donc pour ce qui est des soirées, très vite euh je m'étais mise une ligne de conduite allez tu fais une soirée par mois. L'histoire de rester socialement active mais sans plus. Voilà. Donc ça s'est bien passé mais je me suis pas jetée à corps perdu dans le truc donc voilà.

Et quelles étaient tes attentes de départ ?

L'important pour moi, c'était de réussir ma vie et d'avoir mon diplôme quoi. Venir en France et d'avoir mon diplôme donc euh à l'époque où je planifiais beaucoup c'était ça donc euh j'avais envie on va dire j'avais anticipé ma vie sur 3 ans, de telle date à telle date euh voilà euh j'aurai mon diplôme à telle date et tout ce qui se passerait dans un laps de temps là étaient à peu près euh me semblaient sous contrôle. Je ferai ça çaça et voilà quoi.

Tu étais directement hébergée par la famille ou en résidence universitaire ?

Résidence universitaire et à Orléans j'avais personne donc de toute manière j'avais déjà anticipé ça. J'ai fait mes demandes donc euh de toute manière, il était question que je vive sur le campus là-bas.

Comment s'est passée ta préparation avant ton arrivée à la Métropole ? Quelles sont les démarches que tu as du faire ?

Euh, c'est loin ça euh comment j'ai fait pour mon frère l'an dernier enfin il y a deux ans ? Euh une fois qu'on s'inscrit sur post bac là dans cette période là jusqu'à fin janvier, euh donc j'avais tous mes vœux qui se situaient à Orléans, le dernier à Paris pour le principe. Ensuite, on fait une demande au Crous pour la bourse et le logement. Oui,c'est ça, si les dates n'ont pas

changées, 15 janvier au 30 avril, date à laquelle on fait les demandes pour le Crous et voilà après on doit avoir son bac (rires). Et on réfléchit à comment on va payer tout ce qui yaa payer tous les mois.

Donc toi tu as vraiment choisi une ville où tu n'avais pas d'amis, pas de famille, pas d'attache ?

C'est ça.

Juste pour euh…

Juste pour me concentrer sur l'objectif.

D'accord.Et pour rien d'autre ?

Et pour rien d'autre et je voulais te dire que je voulais fuir la frénésie de la, de la région parisienne c'était clairement l'objectif numéro 1 et en 2 oui c'était pour me concentrer sur mon objectif voilà.

C'était une ville que tu connaissais déjà où que tu ne connaissais pas du tout ?

Absolument pas, absolument pas. J'ai juste eu une cousine qui avait fait ses études là juste 10 ans avant moi et elle m'a dit ah bonne idée, tu devrais y aller et voilà quoi elle m'a simplement confortée dans ce choix là.

Donc tu avais quand même déjà quelqu'un qui est parti ?

Oui mais on a 7 ou 8 ans d'écart quand elle est partie donc je n'ai pas du tout pensé à elle quand j'ai fait mon choix. Mon dossier avait déjà été fait quand je lui en ai parlé donc euh c'est là qu'on m'a dit ben tiens Nathalie c'est là qu'elle a fait ses études. Je lui ai passé un coup de fil et elle m'a dit c'est une bonne idée donc euh voilà. Alors que j'ai choisi Orléans parce que ça n'était pas la région parisienne mais que ça n'en était pas loin. Orléans n'a qu'une heure de temps de Paris donc c'est ça qui a fait la différence et pour tout te dire au départ, j'hésitais entre Orléans et Amiens et Amiens pareil 1h de Paris et qu'est-ce qui a tranché c'est euh la température (rires). Ecoute Jéza entre Amiens euh on se les cailles ben j'ai du choisir Orléans.

Tu tenais quand même à garder une certaine proximité avec Paris ?

Ah tout à fait !! ça a toujours été important pour moi çà, toujours toujours. Je veux dire que même après quand d'autres occasions ce sont présentées, j'ai jamais envisagé de pourvoir vivre ailleurs qu'en étant proche de Paris. Quand je suis partie vivre en Guadeloupe 2 ans et demi, quand je suis revenue, comme je connaissais déjà la vie, je sais ce que c'est, je savais que mon

permis de conduire m'avait saignée et que financièrement ça demande beaucoup de se réinstaller à Paris et puis autant pour une autre ville de province faire les choses à distance c'est jouable, en s'organisant, ça peut devenir simple autant pour faire les choses à distance vers Paris, ya la difficulté. Paris, ya une telle réactivité, une telle émulsion que c'est compliqué de faire les choses en étant loin. Quand j'avais décidé que je revenais m'installer en France bon, ben ça a été Orléans un peu par euh je me suis dis que j'aurai pas à connaître la ville c'est déjà fait. En connaissant la ville très bien je savais où il fallait que je me limite pour mon nouvelle appartement donc euh j'avais carrément pas de questions à me poser, les transports les tarifs n'avaient rien à voir avec ceux de la région parisienne c'était vraiment l'idéal de revenir à Orléans.

Donc pour ton deuxième retour, tu dirais plutôt que c'est un choix stratégique ?Tout à fait.Et pas un choix de cœur ?

(Rires). Absolument pas. C'était euh c'est-à-dire que je voulais être prête tout de suite. Orléans , j'avais cet avantage là. Mon appartement actuel, je l'ai choisi en Guadeloupe, je suis arrivée ici en Août et je l'avais bloqué début juillet. Mais dans quelle rue, il se trouvait je ne savais pas mais par rapport à l'arrêt de tram, c'était très clair pour moi, je prenais pas de risque, je prenais pas de risque donc euh c'était impeccable.

C'est important pour toi de ne pas prendre de risque ?

Exactement (rires). Je le dis, je l'ai dis, j'ai un défaut, je ne suis absolument pas persévérante comme personne et j'évite de prendre des risques que je ne pourrai pas suffisamment cadrer car l'échec je le vis mal. Je suis quelqu'un qui a beaucoup de difficulté à gérer une situation d'échec donc je fais mon maximum pour ne pas me trouver dans une situation d'échec.

Et à quoi tu attribuerais ce manque de persévérance ?

Manque de confiance en soi certes mais là, c'est clairement mon rapport avec mes parents.

Avec tes parents ?

Ah ouais, là je suis clairement euh claire là dessus, je suis en plein complexe freudien (rires). Mes parents et moi, on a toujours eu des rapports compliqués, pas mauvais mais compliqués donc euh en plus culturellement, on sait bien qu'aux Antilles, on est pas du genre à dire des paroles gentilles, tout ce qui est encourageant , des paroles, des gestes d'affection, on est pas sur ce créneau là là-bas donc euh avec mes parents moi encore moins donc il est vrai que je suis quelqu'un qui euh (sourire) j'évite de me retrouver dans des situations où mes parents pourraient dire pff encore (rires) donc voilà quoi. J'essaie de faire les choses pas forcément

pour qu'ils soient fière, je sais pas si j'y arriverais un jour mais plus pour qu'ils puissent dire bon elle se débrouille quoi.

T'as beaucoup parlé de ta grand –mère, ce serait l'une des personnes motivantes de ta vie ?

Ah oui, complètement, complètement.

T'as beaucoup parlé de ton frère et de ta sœur mais pas de ta mère.

J'ai pas parlé de ma sœur. J'ai parlé de ma sœur une fois, je t'ai juste dit que j'avais un frère et une sœur mais je parle jamais de ma sœur parce qu'on s'entend pas et on se parle plus.

Ah d'accord.

C'est pas du tout quelqu'un qui fait partie de ma vie ou alors occasionnellement. Non, je mets ma mère et mon père dans le même sac, c'est un couple qui a toujours été assez solide mais ma grand-mère c'est autre chose. Ma grand-mère, j'ai quand même vécu avec ma grand-mère alors que je n'avais même pas 2 ans et c'est quelqu'un qui a été enfin qui est important dans ma vie et (les larmes montent) euh je ne peux même pas en parler plus longtemps parce que (les émotions montent).

Il y a les émotions…Oui, ça je le savais, là je n'y arrive plus.

D'accord. Le contexte familial a beaucoup joué sur euh ta personnalité d'aujourd'hui.

Ouais, ouais.

Trop d'émotions, nous avons coupé l'enregistrement.

ENTRETIEN DE D

Peux-tu me raconter ton parcours universitaire?

Bon, je me présente, Mamadou, je suis âgé de 28 ans, de nationalité sénégalaise. Je vis au Sénégal, plus précisément à Dakar, à Guedjouaye. Bon, j'ai été étudiant à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Bon (silence) avant d'être étudiant, j'étais élève. J'ai fait le bac série L prime que j'ai décroché avec mention passable au premier tour. Bon (silence) dès le petit bas âge, je rêvais d'être avocat. C'est pourquoi, j'ai pris l'option de suivre euh les études juridiques à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. (Il éternue). Je suis ici, d'une famille, bon (silence) moyenne (rires) pas nombreuse parce que on était, on était, on était trois. Mon petit frère est

décédé, il y a deux ans. Il ne reste plus que moi et ma petite sœur. Donc, c'est papa, maman et deux, deux enfants. Bon (silence) j'ai pris le choix de faire des études juridiques. Après le bac, mon père m'avait dit de faire, d'étudier le français à l'Université ou bien (silence) de partir en France continuer mes études mais j'avais, j'avais refusé. Tout ce que je voulais, c'était de poursuivre mes études à l'Université Cheikh Anta Diop. Je voulais poursuivre mon rêve en obtenant des, des diplômes juridiques là-bas (silence) à l'Université. Bon…après bon… je suis allé à l'Université comme un étudiant qui vient de découvrir un autre monde (rires). Un autre monde, euh, parce que ce qu'on étudie au lycée et à l'Université, c'est diamétralement opposé. C'est deux mondes différents. C'est deux systèmes différents systèmes d'éducation différents parce que au lycée, les profs te suivaient alors que là-bas, c'est toi qui étudie pour, pour toi. Si tu viens… tant pis, si tu ne viens pas faire les cours, c'est pas grave mais le jour de l'examen, mais bon…tu verras les conséquences, bon… c'est un peu ça la différence. Bon, je me suis inscrit à la faculté des sciences juridiques et politiques. Bon…ma première année a été très trèstrès difficile parce que pour s'intégrer c'était pas du tout évident, (silence) en plus la façon dont on étudie là-bas, je venais de le découvrir. C'était, c'était pas évident et (euh) en plus, le droit, le droit, un petit mot mais un grande monde (rires) parce que moi, je croyais que le droit c'était une matière comme le français ou l'anglais ou d'autres matières alors que le droit, c'était autre chose. C'était autre chose. (silence) On me disait droit constitutionnel, droit civil, on me disait, (euh) histoire du droit. Je me disais, eh (euh) le droit avait une histoire ? Bon (silence) on me dit histoire du droit et en plus (silence), il y avait beaucoup d'étudiants parce qu'il y avait un nombre prétorique. La salle enfin l'amphithéâtre devant prendre au moins 1000 étudiants, nous, on était 8000. 8000 ? C'était pas évident 8000. Déjà, moi, j'étais pas logé à l'Université parce que, je n'avais pas encore obtenu de bourse ni de logement donc (euh). Je quittais Guédiawaye pour aller à l'Université. Bon… c'est mon père qui me donnait le transport, (euh), la nourriture (euh) déjà petit déjeuner, déjeuner si je devais rester là-bas jusqu'à 18h alors c'est mon père qui s'occupait de ça. Je devais me lever tôt le matin à… à 5h du matin. Parfois, c'st mon père qui me levait à 5h du matin parce que je devais me préparer, prendre mes bagages et ça prenait une heure de temps. (euh)Je devais aller (euh) jusqu'à l'arrêt, ça prenait temps, attendre le bus encore, ça prenait temps (euh). Le parcours du bus encore, ça prend le temps alors si tu as un peu le temps, si tu as un peu de chance (euh) tu arrives à l'Université à 7h pile. (J'éternue ce qui provoque une légère interruption). Euh, 7h, 7h pile. Tu arrives à la grande porte. Nous, on l'appelle la grande porte de l'Université. Si tu descends là-bas (euh) parce que l'Université Cheikh Anta Diop, il est (euh) elle est immense. C'est grande. C'est comme, c'est comme, comme, comme une cité, comme une cité. Parce que on a dit UNIVERS-CITE alors c'est grande alors de la grande porte à la fac droit (euh) la route est longue. Tu t'épuises. Tu marches, en plus tu marches vite parce que tu dois courir vite pour avoir une place. Tu marches

(euh) arriver à l'amphithéâtre, tu es épuisé. Au début, ce qui était grave (euh), je, je n'avais pas d'amis là-bas. Au moins, au lycée, on était, on était un groupe (euh) de 6. Un groupe de 6, 7. En plus, là-bas, je n'avais pas d'amis et en plus, j'étais, j'étais timide. Parce que, bon, ceux qui avaient. Bon… il y avait un problème parce que moi, je suis arrivé à l'Université à l'âge de 19 ans. J'étais petit, j'étais trop petit. Et alors, il y avait des gros gaillards là-bas, des gens, qui, qui, faisaient à peu près l'âge de 28, certains 25 ans, certains 22. Il y avait des gros gaillards là-bas en plus, moi, j'étais petit alors quand le premier jour que je suis rentré à l'amphithéâtre, les gens me regardaient comme ça. Et moi, je me disais, qu'est-ce que c'est que ça ? Pourquoi, ils me regardent comme ça ? Comme si, moi, je suis un étranger. Ils me regardent. Certains disaient mais ce gosse là, qu'est-ce qu'il fait ici ? Je les entendais dire ça mais (ouf), bon…c'est pas grave. Alors je m'asseyais, je prenais les cours. J'avais accusé beaucoup de retard parce que les gens avaient commencé les cours quatre mois avant moi. Oui oui. Je devais rattraper quatre moi. C'était pas évident. J'avais acheté beaucoup de fascicules, j'avais acheté beaucoup de photocopies. J'avais recopié beaucoup de leçons en plus je devais les apprendre. Je…Bon..on me disait après les cours, on fait des TD, des travaux dirigés. Je disais c'est quoi ça les TD. On me disait si, on doit faire les TD. On me dit, t'as pas de groupes de TD ? Moi, je dis, non, j'ai pas de groupes de TD. Bon, on me dit…(silence). Les gens ont commencé à m'aider. La première année, c'était pas évident. La deuxième,(euh), deuxième, deuxième année (euh) j'ai passé. J'ai passé la première année. J'étais en deuxième année. J'ai passé toujours mais à la deuxième année, je me suis adapté. Je me suis adapté. J'ai trouvé des copains même des camarades de, des camarades de classe au lycée. On était à la fac droit. On avait formé (euh) une genre de famille. Oui, une genre de famille. Bon, bon… à la deuxième année, au premier semestre, je n'avais pas de logement mais au deuxième semestre, j'avais un logement. J'avais un logement, j'avais une bourse entière. Bon, à l'Université, si tu es étudiant, tu as une bourse, enfin l'aide… une aide ça s'élève à 60 000 CFA qui dure pendant toute l'année. Y'a 18 000. Chaque moi, tu as 18 000. Alors, c'est ça, on appelle demie bourse. La bourse entière,c'est 36 000.

La bourse entière ?

C'est 36 000. Chaque mois, tu as 36 000. Chaque mois, tu as 36 000. Tu vas, bon… tu récupères. Tu fais tes trucs. Tu achètes tes tickets pour restau, transports.

La bourse, c'était pour combien de temps ?

C'était chaque mois, pendant 12 mois. Chaque mois, t'as 36 000 par mois.

Ici, l'année universitaire, c'est sur 12 mois ?

Bon, normalement, c'est sur 9 mois. Après, il y a trois mois de vacances mais, à la première, bon… le calendrier était normal mais à cause des grèves et des grèves qui duraient 4 mois, l'année, l'année. L'année universitaire a été perturbée. Parce que, nous, nous, on devait apprendre. L'année devait commencer en octobre jusqu'à bon…juin. Juin, on clôture l'année. Si tu devais, si tu n'avais pas les moyens pour passer, on te donne une seconde chance, c'est ce qu'on appelle la session d'octobre. Tu vas à la session d'octobre pour passer les matières pour passer. Mais bon… quand il y a eu beaucoup de grèves, surtout en 2012, quand les professeurs voulaient que Wade, Abdoulaye Wade parte, ils ont fait grève, une grève de, de de 8 mois. 8 Mois ? Il a fallu que Macky Sall arrive pour prolonger l'année universitaire. C'est ça qui a fait qu'on apprenne (euh) jusqu'à… pendant l'été. Et tu imagines ? L'été ? Chaud (silence). Les amphithéâtres surpeuplés. La chaleur ? Hum ? C'était chaud ! Bon…ce n'était pas évident et si tu es chaud, bon… tu t'énerves vite. Tu n'arrives pas à comprendre. Bon…c'était difficile. L'année a été perturbée. On apprenait presque (euh). On commençait l'année, au mois de ? Au mois de ? Au mois de mars parfois avril pour terminer (euh) au mois de décembre, de décembre. Décembre pour terminer, pour avoir 9 mois. Des fois même, on ne parvenait pas à avoir 9 mois mais on peut venir à avoir 7 mois. Premier semestre, deuxième semestre. Si tu as compris, c'est bon. Si tu n'as pas compris, on fait l'examen. Si, si, si tu dois redoubler, tu redoubles. Si tu dois t'exclure de la fac, on t'exclut. C'est difficile. C'est vrai. Moi alors. Bon…nous, on entendait dire nous que là-bas, en France, les étudiants étaient à l'aise. Il y avait les conditions, toutes les conditions. Les conditions étaient réunies. Bon… certains disaient pourquoi pas demander une préinscription. C'est pour se débrouiller ? Avoir l'argent du billet et partir, voir là-bas. Bon… j'ai des amis qui sont partis quand on a eu fait la licence. Ils ont eu la licence et ils sont partis. Ils ont fait une préinscription et ils ont parti. Ils ont parti. Bon…moi, je suis resté. A la troisième année, l'année de licence. Je les fait deux fois parce qu'on, au début, bon… (silence).

Tu as refait deux fois ta troisième année ?

Oui, la troisième année. J'ai fait deux fois. C'était pas évident en plus, les études coûtent chers. Il y avait beaucoup de photocopies. Il y a des matières qui sont difficiles, très difficiles. Par exemple, le droit commercial général, le droit des sociétés, le droit de sûreté. Le professeur qui vient, pour t'apprendre cette matière a des difficultés, lui-même (rires) pour cette matière alors toi ? Qu'est-ce que tu vas faire ? Hum ? C'est pas évident. Bon…on s'est battu, on s'est battu, on s'est battu jusqu'à avoir la licence. Arrivé en master 1 (rires) bon.., il y a … il y a une matière qu'on appelle le demi dieu là-bas (sourires). C'est le DIP. Droit international privé. C'est éminemment difficile. Si tu as 10, si tu as 10 ? Si tu parviens à avoir 10, bon, les étudiants te demandent où tu es passé pour avoir 10/20 ? 10/20 ? Les étudiants qui connaissaient cette matière ben c'était un système, un système de compensation. Il y a deux matières, DIP plus

droit privé comparé. Au droit privé comparé, tu dois avoir une grande note pour pouvoir compenser, compenser le DIP. Si tu n'as pas une grande note, tu ne pourras pas compenser le DIP. Les étudiants qui parviennent à passer le DIP, ils le compensent avec l'autre matière mais l'autre matière, les, les, les autres professeurs ont compliqué mais beaucoup de gens parviennent à passer. Ils ont commencé à rendre encore plus difficile cette matière pourtant, beaucoup d'étudiants mais je ne comprends pas. On nous dit d'étudier mais pourquoi, ils passent tout le temps à nous coincer. Ils passent tout le temps à nous coincer. Nous, on a besoin de nos diplômes, pour, pour, sortir d'ici et trouver autre chose alors ? J'avais fait le master 1 une fois, ça n'a pas passé. Deuxième fois, j'ai validé le premier semestre. Il me restait le deuxième semestre. Le DIP m'a retenu. Alors, j'ai dit à mon père que je vais abandonner. Il m'a dit, non, ne te décourage pas. J'ai dit, je vais céder, je vais chercher autre chose parce que si je reste là, je vais vieillir dans cette voie, je vais vieillir à l'Université (rires). Si, je vais vieillir là-bas parce qu'il y a beaucoup de gens qui, qui… qui sont, qui ont perdu du temps là-bas sans, sans s'en rendre compte. Beaucoup de gens. Alors…bon…j'ai ma licence, je vais chercher du travail. Je vais faire les concours. Ici, les concours c'est pas évident. Il y a les concours de la police, de l'Ena mais pour réussir ces concours, c'est pas évident, casse-tête. Casse-tête (rires), c'est difficile en plus, y'a le système de la corruption. Le bras long, je sais pas si tu comprends ça ? Le bras long ? Tu comprends ?

Ce sont les connaissances ?

Voilà… T'as pas besoin de faire, si ils ont ton numéro, bon… t'es admis au concours. Ben, c'est la réalité ici au Sénégal. Beh, c'est pourquoi, dans l'administration, il y a beaucoup, beaucoup de problèmes parce qu'il y a des gens qui sont là-bas dans l'administration qui n'ont pas la compétence ni la qualité pour occuper ces postes parce que…bon…ils ont bénéficié d'un bras long pour prendre ces postes. Or, il y a des gens qui sont plus compétents qu'eux, qui passent toute la journée à ne rien faire. C'est pourquoi, un des problèmes ou plutôt, un des causes de notre sous-développement. Notre sous-développement, bon, il y a beaucoup de raisons mais…ça fait partie d'une des raisons, cette pratique.

D'accord.

Ca nous a retardé beaucoup… et ça continue et pire avec Macky Sall parce que avec Macky Sall, y'a le problème d'ethnie. Ethnie peul. Il est issu d'une ethnie peul alors si vous allez dans les administrations ou dans les agences, vous ne trouverez que des peuls. Il y aura d'autres races mais l'administration, c'est des tout-couleurs, des peuls. Ce sont les, ce sont les, bon…c'est l'ethnie du Président. Si tu es peul, bon on te prend. C'est grave.

Hum.

Alors, bon, j'ai dit à mon père, je vais chercher du travail, je vais passer les concours.

Tu vas faire quoi ?

Je vais chercher du travail, en essayant aussi de passer les concours. Je vais voir si j'ai la chance de, de réussir. Bon, en plus, j'avais un problème de papiers. Mes papiers n'étaient pas en règle.

Tu n'es pas sénégalais d'origine ?

Si, je suis sénégalais mais à ma naissance, mon père ne m'avait pas déclaré à temps. Il a fallu que je fasse l'examen d'entrée en sixième et ça c'est la faute de mon père. Je lui ai dit ça directement, c'est ta faute. Parce que il a attendu jusqu'à ce moment pour aller,(euh) à la mairie colporter des faux papiers pour que je fasse l'examen d'entrée en sixième. Alors, je suis venu avec ses faux papiers jusqu'au BFEM.

BFEM ?

BFEM, c'est le niveau troisième. Pour aller au lycée, il faut le BFEM pour aller au Bac. Alors, quand je (euh), il y a eu les élections local.

Les sigles signifient quoi ?

(Euh), j'avais vu les significations, j'avais bu (euh), j'avais vu mais je l'ai oublié parce que jusqu'à présent, j'ai pas récupéré mon diplôme de BFEM. Je l'ai laissé.

D'accord.

Ca n'a pas d'importance pour moi hein, le BFEM. Tu ne peux rien faire.

Ok.

Maintenant, bon, c'est, bon, c'est à cause de mon père. C'est pourquoi, je n'ai pas fait beaucoup de concours. J'ai un problème de papiers alors…qu'est-ce que je fais maintenant. Je donne des cours, des cours à domicile. On me paye des sommes, bon…(tape sur ses cuisses avec les deux mains) c'est mieux que…de passer toute la journée à la maison ou boire du thé parce que, c'est difficile mais bon. Ici, avec la croyance en Dieu en l'Islam…on te dit ça va aller. Ca ira… jusqu'à présent rien. Le Président, qui vient de s'installer au Sénégal, bon…avec tous ses promesses, l'emploi des jeunes. Je vais créer 150 000 emplois, on a rien vu. Rien, il y a beaucoup, beaucoup de jeunes qui sont au chômage. On est là. On s'entasse. Les conditions de vie de pire en pire. C'est difficile alors bon…j'ai dit bon, je vais chercher du travail. Jusqu'à présent, je n'ai pas trouvé le travail que je veux. Je me contente simplement de ce que les…de

ce que je peux avoir. Je donne els cours dans les différentes maisons. Bon, c'est difficile. Je viens de descendre, je l'ai dit à Mame (la personne qui nous a mi en contact). Je viens de descendre. J'étais entrain de regarder un match, un match de football. Mame est venu, il m'a dit, viens. J'ai dit bon, ça va aller, ça va durer que 30 minutes. Bon, c'est pour cette raison que j'ai quitté l'Université. Alors, je me suis dit allez bon, les études ça peut continuer. Si, parce que j'ai passé le cap de la Licence, j'ai un master 1. Si j'ai un bon travail, si je trouve, si je suis un peu à l'aise… je peux retourner à l'Université pour continuer mes études, reprendre. Surtout, il me manque le deuxième semestre du Master. J'ai validé le premier semestre. Il me reste le deuxième semestre. Si je peux retourner, je passe le DIP et l'autre matière que je reprends. Si j'ai cet examen avec le Master 2. Master 2, bon, c'est… c'est pas …c'est pas trop difficile. C'est tout juste écrire une mémoire et passer quelques examens. Passer les examens et passer une mémoire. Bon…ça ira alors c'est ça que je me suis dit. Bon, je me dit, je suis jeune encore parce que j'ai quitté l'université, j'avais 26 ans. 26 ans, bon…depuis lors, je me décarcasse mais jusqu'à présent, c'est difficile. Il y a d'autres réalités qu'on peut pas expliquer.

Pourquoi, tu ne peux pas expliquer ?

Si, je t'explique, tu vas pas comprendre parce que ce sont nos réalités.

J'aimerais bien les comprendre, au moins les connaître.

Bon, y'a des gens, ils viennent te barrer la route.

Ah oui ?

Tu comprends ? Parce que ici au Sénégal, on le dit souvent, les gens noirs sont très méchants. Ils sont méchants. Ils ne veulent pas, bon…une personne qui réussit alors que eux, ils n'ont pas réussir. Si, il te voit dans le sens de la réussite, bon… ils vont te bloquer. Ils vont te bloquer, bloquer. Ils vont te barrer la route. Il y a beaucoup, beaucoup de choses inexplicables qu'on ne peut pas aborder ici. La vie, ici au Sénégal, c'est compliqué et c'est difficile. C'est pourquoi, moi, bon…j'aime un peu la vie des blancs, la vie des blancs parce que…les blancs, il a pas trop de… il est pas trop méchant. Ils ne s'occupent pas de toi. Ils ne s'occupent que de sa vie. Alors, que ici, les gens, ils laissent leur vie. Ils s'intéressent à ta vie à toi. Qui es-tu ? Qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi, tu fais ça ? (silence) Ils s'occupent toujours de tes affaires alors c'est grave. C'est grave. Ici, c'est difficile. C'est grave, c'est grave. Alors, il y a beaucoup d'étudiants…moi-même, j'ai eu la chance d'avoir la licence. Parce que j'ai connu des gens qui n'ont pas réussi la licence alors ils sont sortis. Ils ont cartouche. C'est l'expression qu'on utilise.

Pour dire qu'ils ont échoué ?

Ouais, on dit, ils ont cartouche. Ils ont fait la première année, reprendre la première année. Ils n'ont pas réussi (soupirs). Ils dégagent. J'ai vu beaucoup des amis, bon…on avait fait le bac ensemble. A l'université, bon… ils n'ont pas pu continuer. Ils n'ont pas pu continuer.I ls ont arrêté l'aventure. Surtout, ce n'était pas évident. C'est difficile, c'est difficile le droit, surtout le droit. C'est difficile, c'est un autre monde, c'est compliqué.

Hum hum.

Ils n'ont pas eu la chance de…de continuer alors c'est ça.

Quelles étaient tes conditions au moment où tu étudiais ?Bon…à l'université ou bien ici ? A l'université ?

Les deux.Bon, chez mes parents, il y a les conditions. Il y a les conditions idéales pour vivre. Parce que bon on mange, on dort parce que moi, j'avais ma chambre à moi. Ma sœur à sa chambre. La chambre des parents, cuisine et la douche. C'est quand même un cadre idéal pour vivre, pour vire un peu, un peu mieux. Même si il ya des gens qui ont, qui ont des meilleures conditions que nous, alors…mon père travaille. Il parvient à subvenir aux besoins de, de la famille. Ma mère,bon…femme ménagère, elle reste à la maison pour s'occuper des tâches ménagères. Alors…

Elle est femme au foyer ?

Voilà, femme au foyer. Femme au foyer pourtant elle a étudié. Alors à l'université, bon…j'avais la bourse. 36 000 seulement mais bon, ce qui est grave pour la bourse, c'est que quand, quand j'étais au lycée, on me donnait de l'argent. On me donnait pour le transport, l'argent pour le petit déjeuner parce que moi, je faisais le déjeuner à la maison. L'argent, c'était pour le déjeuner. Bon, pour la bourse, l'étudiant se sent un peu, un peu à l'aise parce qu'il se dit bon, je commence à avoir une petite autonomie financière. Autonomie financière parce moi, je touche 36 000. Bon…c'était bien pour régler des petits problèmes. Avant, si je demandais aux gens de l'argent, maintenant, je demande plus à personne. J'ai mon propre argent dans ma poche. J'avais 36 000 et c'était pour acheter mes tickets de transport. Pour le mois, c'était 15 000. Mes tickets de resto, pour tout le mois c'était 7500. Bon le reste de l'argent, tu t'achètes deux chemises, trois chemises, deux pantalons, une chaussure. Bon, photocopie. Il fallait beaucoup photocopier. La photocopie, c'est 15 CFA une page. J'achetais des fascicules, je devais acheter aussi des livres qui coûtent cher parce que le livre le moins cher coûtait 30 000. Je ne pouvais aller jusqu'à 90 000, 40 000, ça dépend. Alors, la bourse, ça servait à ça et au moins, mon père pouvait…pouvait, pouvait se reposer un peu. Du côté financier parce que moi je commençais à avoir une autonomie financière. Je ne dépendais plus de mon père, c'était ça.

Mais après bon, j'ai quitté pour me battre. Essayer de, de m'en sortir. C'est pas évident maintenant, c'est pas évident parce que, y'a beaucoup de projets qui sont devant moi et que je ne parviens pas à réaliser. Je veux me marier, je dois me marier (silence). Je veux avoir une maison, je veux, je veux encore tant d'autres choses qui ne sont pas encore réalisable. Parce que bon, je n'arrive pas à avoir l'emploi qu'il me faut parce que ici, les gens au Sénégal, ils disent moi, j'ai étudié donc je refuse de faire ce travail. Je veux pas faire tel travail. Les gens, bon… ils se comportent comme ça. C'est ça le problème… (silence)

D'accord. Et comment tu vis le fait de ne pas être allé jusqu'au bout de ce que tu voulaisfaire à la fac ?

C'est amère, c'est amère… parfois, tu as envie, tu as envie de, t'as envie de pleurer parfois t'as envie de cogner une porte parce que c'est amère. Tu dis, c'était mon rêve, pourquoi ? Pourquoi, je n'ai pas, je n'ai pas poursuivi mon rêve. Parfois même, tu s, tu es en colère contre toi même parce que tu as commis des erreurs qui t'ont poussé à, à… échouer.

Tu as commis des erreurs ?

Bon, commis des erreurs…T'as pas…Bon (rires) bon, on s'est battu avec d'autres amis, on s'est battu. Bon, même les résultats, tu dis bon, je me bats, j'ai étudié mais tu vois un autre étudiant qui ne venait pas assister les cours et pourtant, il passe. Tu dis, mais ça, c'est, c'est, c'est…tu ne comprends pas alors c'est, c'est amère. C'est amère.

Est-ce que tu peux développer un peu plus ?

Bon, c'est, c'est amère… (l'air découragé). Bon, c'est inexplicable. Bon, vouloir poursuivre son rêve…aller jusqu'au bout, devenir quelqu'un, bon, eh, à bout de chemin, bon, ça câle. Tu ne comprends pas. Parfois, tu te couches pour dormir et tu parviens pas à dormir. Tu dis, pourquoi ? Tu demandes pourquoi, pourquoi, pourquoi, ça ne va pas ? Pourquoi, parfois, je dépose, je prends mon diplôme, je dépose dans un service, dans une agence…ou dans une entreprise. Je fais un entretien, un bon entretien. On te dit bon ok, on va t'appeler. Jusqu'à présent, on ne m'a pas appelé. Bon, ça t'énerves. Tu te lèves le matin, bon… tu vois les gens qui vont au travail et tu te dis pourquoi pas moi ? C'est grave. C'est …bon…j'ai quand même eu la chance que d'autres parce que moi…bon…je, je , je veux dire que je me débrouille chaque fois. Chaque moi, j'ai environ 100 000 CFA dans ma poche. Je peux régler mes problèmes, je demande à personne.

Qu'est-ce que tu entends par problèmes ? Cafait beaucoup de fois que tu dis que tu peux régler tes problèmes.

Bon…si j'ai besoin habits, je peux acheter. Si j'ai besoin du crédit, je peux acheter. Je demande à personne. Tu comprends ? Alors, bon…aujourd'hui, je suis adulte, je ne peux pas tout le temps demander à mon père donne-moi, donne-moi. Si tu t'ennuies, il peut me dire, va faire foot, va travailler. Même ici au Sénégal, selon nos éducations, nos coutumes, dès qu'on est adulte on refuse de demander à nos parents. On refuse, toi-même tu dois refuser de demander. Tu dois dire je vais me battre. Je vais gagner ma vie. C'est comme ça qu'on nous a éduqué, c'est pourquoi, on refuse toujours de demander à nos parents soit à quelqu'un. On se bat. On se bat. On se bat mais bon, c'est pas évident. Surtout que au Sénégal, il y a la pauvreté. Euh, manque d'emploi. Le, l'économie ne va pas. Les politiciens dilapident l'argent. L'argent, ils ne font rien. Macky Sall, depuis qu'il s'est installé au pouvoir, il n'a rien foutu (soupirs). Rien. Tout ses promesses, toutes ses promesses ne sont pas tenues surtout dans le domaine de l'emploi. Bon, financement des jeunes, il n'a rien financé à moins que tu sois (euh) à côté, que tu sois, (euh), que tu sois de son parti. Si tu fais de la politique alors que nous, on rêverait de faire de la politique. Moi, je refuse. Si. On me dit pourquoi t'es pas avec celui-là pour faire de la politique ? Pourquoi pas ? Pourquoi pas ? Parce que la politique ici au Sénégal, y'a pas de démagogie. C'est, c'est un peu sale. La façon dont on fait la politique ici, on ment. On passe toute la journée à mentir. On trompe les gens. Hum ? On, on vole l'argent. L'argent du contribuable, on le vole sans rien, sans, sans aucune arrière pensée. Pendant ce temps, les gens ne parviennent pas à, à avoir un bon transport. Dans les hôpitaux, les gens meurent comme des mouches parce que, y' a pas assez de moyens là-bas. Les écoles, les enseignants passent tout leur temps à faire la grève parce que, parce que y'a des retards de salaires. Dans tous les domaines, dans tous les domaines. Y'a des problèmes de sécurité, d'insécurité. A minuit ou à dix heures, tu n'oses pas sortir, tu n'oses pas aller dans certains coins sinon, on va t'agresser. Le problème de la drogue. Il y a beaucoup de jeunes sui sont devenus fous à cause de la drogue. Ils passent tout le temps à fumer, ici, ici, ils disent, si tu ne fumes pas, les gens, ils disent comment ce garçon là parvient à ne pas fumer. C'est, c'est par chance. C'est pas par mérite, c'est par chance. C'est par chance. Nous, on a eu la chance de ne pas fumer, de ne pas boire. Parce que bon, y'a aussi l'éducation. On nous a bien éduqué. Si c'est dur, c'est dur bon…on s'accroche. C'est ça.

Hum. Que veux-tu rajouter de plus ?

(Sourires). J'ai tout dit, t'as pas de questions ?

Comment tu vois ton avenir aujourd'hui ? Est-ce que tu as pensé à quitter le Sénégal pour aller étudier ailleurs.

C'est ça que je regrette. J'ai beaucoup regretté.

Ah.

Si , si c'était à refaire, si c'était à refaire ce choix, je vais le faire sans hésiter. Si, parce que bon…si…bon…le temps que j'ai passé à l'Université, si j'avais passé dans les Université d'Europe, D'Amérique. J'avais, bon…j'aurai mon doctorat.

Donc, ton souhait était d'aller jusqu'au doctorat de droit ?

Beh, pourquoi pas ?

Est-ce qu'une destination t'aurais plus à attirer qu'une autre pour faire tes études ?

Bon, il y a le Canada. Mais le Canada, c'est pas évident. C'est dur. Après, après la licence, mon père pensait même à vendre son terrain à des millions pour me donner l'argent pour que j'aille au Canada. Beh, j'ai dit, papa ne le vend pas. Je peux avoir quelque chose ici au Sénégal, je vais m'accrocher. C'est moi qui lui ai dit, ne le vend pas. Alors, pourtant j'ai ma tante qui est au Canada. On s'appelle. On avait même fixé un projet pour que j'aille au Canada mais il m'avait dit, il ne pouvait pas m'inviter parce que mon nom de famille et son nom de famille ne coïncident pas.

Ah d'accord.

Voilà, dans le système canadien, il faut que les deux noms coïncident pour que tu bénéficies d'une invitation. C'est ma malchance (rires). Il m'a expliqué, j'ai dit c'est bon. Il m'avait dit de déposer mon Cv là-bas dans une entreprise qui (euh), qui (euh) qui se trouve là-bas. Dans cette entreprise, il y avait des filières juridiques. Bon, j'ai déposé mon CV. Ils m'ont répondu dans mon compte google qu'ils ont reçu mon courrier alors, dès lors, ils ont pas repassé. J'ai déposé mon CV dans d'autres entreprises. Rien. Bon..bon, si la situation s'améliore et que j'obtiens un bon travail, un bon boulot, je vais continuer mes études et atteindre mon objectif. Continuer mon rêve. Je n'abandonne jamais (sourires).

Pour toi, abandonner, ça signifie quoi ?

Abandonner, c'est…(silence), c'est être, être un lâche. Ici, au Sénégal, nous on croit hein…on croit, on croit en l'Islam.

Vous êtes croyants ?

Bon, dans le Saint Coran, Dieu dit que, un croyant ne doit jamais abandonner. Dans le droit chemin, il ne doit jamais abandonner dans le droit chemin malgré tout obstacle, il doit continuer (sourires) alors nous, on est là. On nous a enseigné ça alors on continue avec ça. On continue

avec cette croyance et on abandonne jamais. Ouais, bon…

Pour toi, abandonner, c'est être lâche ?

Un homme ne doit pas avoir peur. Ici, au Sénégal, un homme ne doit pas avoir peur. Même devant la mort, il ne doit pas reculer, toujours de l'avant.

Est-ce que tu considères avoir été lâche en abandonnant le Master ? (Le téléphone de l'interviewé sonne)

Pardon, je prends cet appel. La conversation est interrompue à peu près 4 minutes.

Est-ce que tu considères avoir été lâche en abandonnant le Master ?

Non, je n'ai pas abandonné. (silence)…Parce que dans le système dans la fac, de la fac, si tu fais deux fois une année et t'as pas réussi à passer, tu dois quitter. On m'a contraint. J'ai été obligé d'arrêter le Master 1. C'est eux qui m'ont contraint à quitter.

Tu m'as dit que c'est toi qui a eu le premier semestre de Master 1 et c'est toi qui a décidé d'arrêter ?

Non, non, non…

On s'est mal compris ? Est-ce que tu peux reprendre ?

Bon… la première fois que j'ai fait le master, j'ai validé le premier semestre. A la session d'octobre, j'ai pas pu valider le deuxième semestre parce que le DIP, je n'ai pas validé le DIP, le droit international privé.

Hum hum.

Alors, on m'a donné une seconde chance à l'année, à l'année, à la seconde année… alors à la seconde année, si tu ne parviens pas à quitter, ben tu dois quitter. Alors, le DIP m'a recalé. Voilà… on m'a exclu. Je n'ai pas abandonné. On m'a contraint à quitter.

D'accord. Je croyais que c'était toi qui avait abandonné.

Si il m'avait encore donné la chance de pouvoir, de pouvoir refaire l'examen, je leur dirai merci. Je vais le refaire. Il y a le système direct et le système indirect. Tu peux ne pas être étudiant et venir faire des études mais t'auras pas de bourses. C'est toi qui va…bon…on te dit régime particulier. C'est régime particulier. Si je trouve du travail et je veux continuer, beh, bon, je m'inscris dans régime particulier.

D'accord.

Alors, je viens, je fais, je fais l'examen avec les étudiants. On m'examine avec les étudiants. Si je passe, beh, je passe.

Ah d'accord. C'est la manière directe.

C'est la manière indirecte avec les étudiants qui bénéficient de la bourse. Indirecte, tu n'as pas la bourse, c'est ça. Avant, direct c'est avec la bourse. Moi, j'avais fait une demande de bourse. Il te donne la bourse en fonction de la mérite.

Selon le mérite ?

Ouais, c'est ça. Selon le mérite, c'est ça (sourires).

D'accord. Merci.

ENTRETIEN DE R

Peux-tu me raconter ton parcours d'étudessupérieures?

Bon bah, euh, ça a commencé tôt, dès que j'ai eu mon brevet en fait. Je savais absolument c que je voulais faire puis au final bah par rapport à ma maman euh qui voulait que j'aille dans ce que, dans le cursus que j'avais prévu euh en fait je voulais faire un CAP sur tout ce qui était au niveau de la coiffure et de l'esthétique euh finalement, j'ai été en seconde générale euh, j'ai passé ma première année enfin la première. J'étais en première éco et pour des raisons euh, plus par rapport aux maths, ma prof de maths m'a saquée (rires) donc du coup euh ça a fait que j'ai changé de filière carrément et comme j'aime euh être puéricultrice euh m'occuper des bébés donc euh je me suis dit pourquoi pas euh la filière technologique donc j'ai été dans la filière ST2S. Euh, ben la première euh, ça s'est bien passé si on veut mais au niveau du social, j'ai pas du tout aimé. Ça m'a bloquée euh…finalement euh j'étais obligée de faire avec donc j'ai passé le bac, je l'ai pas eu la première année comme il avait changé de… comment je peux dire euh…ils ont refait en fait carrément les examens, c'était pas du tout comme les examens euh…

Il y a eu une réforme ?

Une réforme euh…La nouvelle réforme a carrément chamboulé même les professeurs, ils ont rien compris. Moi dans mon lycée euh, je crois qu'il y a eu 4 personnes qui l'ont eu du premier coup sinon euh tout le reste euh on a été euh on a été carrément pas du tout aux rattrapages. Il fallait repasser le bac. Finalement, c'était ma deuxième année, j'ai été et là, vu mon projet, je voulais faire un Bts en manipulateur électrotechnologie médicale et ça fallait partir en

Martinique donc j'ai pas pu. J'ai été accepté dans l'école mais ma mère est tombée malade et je pouvais pas partir. Finalement, j'ai fait euh, je me suis inscrite à Fouillole en éco gestion. Bon, c'était assez dur la première année, c'était assez difficile parce que je sors d'un bac technologique surtout que j'ai pas du tout fait d'éco rien du tout donc bah, euh c'était pas évident pour moi aux premiers abords. Euh je me suis donnée les moyens, je travaillais, j'essayais de, malgré les TD, bon avec certains amis, on essayait un peu de se, de s'entraider donc je me suis en sortie comme je pouvais la première année. Puis deuxième année, ben, ben, c'était un peu plus compliqué quand même parce que c'était pas du tout la même chose. Euh, ya eu encore beaucoup de maths (rires), mon premier ennemi, mon premier ennemi et tout. J'ai quand même essayé de m'en sortir et puis,j'ai passé le premier semestre euh, ça a été par contre arrivée au deuxième semestre euh…j'ai pas pu finir les épreuves, je crois qu'il fallait finir deux épreuves parce que je suis tombée malade et il fallait qu'on m'opère d'urgence. Je pouvais pas attendre plus sion ça aurait été la catastrophe donc euh quand j'ai demandé si je pouvais passer les examens avant même après l'opération même si ça aurait pas été évident. Ils m'ont dit non, qu'il fallait que enfin que je passe tout de suite donc finalement, j'ai laissé tombée, j'ai pas euh, j'ai pas…je me suis pas occupée de ça donc j'ai repris les cours en septembre euh mais euh ça m'a super saoulée parce qu'il fallait que je refasse tout, toutes les épreuves sachant que j'avais déjà eu un premier semestre et la, le deuxième semestre ,c'est que deux épreuves qui me manquaient et ils m'ont quand même dit qu'il fallait que je repasse toute l'année. J'ai quand même repris en septembre mais euh par rapport à l'opération, j'étais vraiment malade. J'ai perdu du pois euh… en un mois, j'ai perdu euh 10 kg carrément. J'étais pas très grosse, c'était pas trop bien et je suis un peu rentrée en dépression. Et euh donc j'ai arrêtée en septembre euh non euh…en décembre oui, j'ai quand même passée les examens en décembre puis en janvier, j'ai dit j'y retourne pas, ça sert à rien donc euh bon, j'ai quand même continué un peu, j'allais qu'aux TD finalement moi ça m'a saoulée parce que c'était la même chose que je voyais, c'était les mêmes exercices qu'on nous avait donné donc au final, c'était pas pour dire que je m'améliorais, je connaissais déjà donc je…j'ai dit à ma mère que j'arrête et puis bon, j'ai arrêté. Et ben là, ça va faire euh…j'ai été opérée en 2013 ? Euh…donc j'ai arrêté en 2014…ouais ça fait deux ans, ça fait deux ans que j'ai arrêté et euh… et voilà quoi donc euh après je regrette de pas avoir continué vu qu'il restait qu'une année pour avoir au moins la licence mais bref, déjà que j'aimais pas en fait le…le cursus éco gestion enfin au départ je voulais pas après j'ai bien aimé et au final, j'étais dégoûtée. Surtout en maths, c'est ce qui me bloquait le plus surtout les autres matières, je m'en sortais mais tout ce qui était informatique et mathématiques, les stats, c'était vraiment pas mon… et le fait de pouvoir réviser euh comment dire…réviser, refaire les exercices, revoir comment faire, qu'on m'expliquait, je comprenais mais arrivée aux examens, c'était le néant total quoi ! Même quand je revoyais mes

notes, je me disais mais c'est pas possible !!! Vu ce que j'ai fait et après, j'ai eu un peu un dégoût qui a faiot que ben, j'ai baissé les bras et ça m'intéressait pas plus que ça donc je me suis dit j'arrête et beh voilà.

Donc, tu disais qu'au lycée, ta prof ne t'a pas permis à cause des maths de poursuivre dans la filière que tu voulais donc en fait, c'est dès la seconde qu'on a arrêté ton projet ou à partir de la première ?
Euh, ffff.

Tu étais en quelle classe quand on t'a dit que les notes en maths étaient trop faibles pour poursuivre ?
En première éco gestion.

D'accord.
Euh ES économie et sociale pardon.

Tu as subi une réorientation ?
Oui dans une autre première.

Ok.
Ils m'ont fait la réorientation par rapport à un deuxième projet qui était de travailler en tant qu'infirmière ou puéricultrice. Ils se sont dit tiens comme ils vont ouvrir cette nouvelle filière dans le lycée, euh pourquoi pas me, m'orienter vers ça, bon après ça s'est bien passé au final mais c'est vrai que là mon cursus après le bac, ça n'a rien avoir avec ce que j'ai appris du moins de ce qui m'aurait peut être permis d'aller euh au delà de ça quoi.

Pourquoi ce choix ? Ben au final, comment expliquer, euh…dans ma famille, il y a eu pleins de décès
Enfin en l'espace de deux ans, j'ai eu pleins de décès. Il y a eu ma grand-mère qui avait la maladie d'Alzeimer et elle a eu un cancer de l'estomac donc elle n'avait plus d'estomac. C'était un estomac artificiel qu'elle avait après elle a eu la maladie d'Alzeimerpuis ensuite, elle a fait deux avc et euh, c'est le fait de s'occuper d'elle tout le temps, toutes mes vacances c'est là-bas qu'on les passait, dès qu'il y avait quelque chose, c'était là-bas euh, chez elle. Elle était hospitalisée dans sa maison et fallait s'occuper, enfin nous occuper tout le temps d'elle. Fallait qu'on vienne lui donner à manger, c'était pas, c'était pas euh…ffff…c'était psychologiquement

lourd mais physiquement aussi, c'était épuisant et euh, je pense que le fait de la voir autant souffrir vers la fin, mon grand –père aussi est tombé malade en l'espace de deux mois, c'était quelqu'un d'assez, c'était quelqu'un qui faisait son footing tous les matins, il tenait sur ses deux jambes et en l'espace de deux mois, il est passé d'homme debout à limite légume. Il s'est laissé mourir quoi donc je pense que tous ça, ça a joué sur moi parce que,le fait de voir qu'il fallait qu'on s'occupe d'eux et bon…les deux étaient malades en même temps et du coup c'était pas évident et quand j'ai voulu passé le concours infirmère, tout ça en fait, ça a fait que ça m'a vraiment cassé les deux bras et je…j'avais plus du tout l'envie. Ils vivaient chez eux.

C'était son mari ?

Oui, c'était son mari. Nous on allait tout le temps les voir. J'habitais ici chez moi mais euh on était tout le temps chez mes grands-parents, on passait tout le temps, les week-end, c'était tout le temps là-bas donc au final, ça m'a un petit peut, bah jusqu'à maintenant, je me dis si je passe les concours infirmères, je veux bien mais je me vois pas passer par tout ce qu'il faut qu'on fasse euh parce que j'ai ma cousine qui a eu l'examen, elle est infirmière maintenant en réanimation au CHU et je vois comment par où elle est passée, elle était vraiment pas bien donc je vais pas supporter donc au final, je préfère laisser tomber parce que dans ma tête euh…au final ça sert à rien que j'aille quelque part et que je m'en sorte pas et si faut abandonner de nouveau, je , je…fff, c'est même pas la peine donc…

C'est quelque chose que tu ne te sentais pas supporter ?

Hôchement de la tête pour dire oui.

D'accord.

C'est trop lourd quoi euh…j'ai vécu indirectement les cursus de l'école infirmière et franchement je dis pas que j'ai pas la tête sur les épaules mais euh je me vois pas supporter tout ça. C'est vraiment trop trop euh pas rapport à tout ce que j'ai vécu, je me voyais pas supporter donc voilà. J'ai préféré laisser tomber . C'est pour ça que avant le, avant le bac, après le bac…j'ai préféré m'orienter vers la filière technologique. Bah, la carrière sanitaire et sociale.

Le fait que tu aies laissé tomber, c'est vraiment dû à la maladie de tes grands-parents ?

Bah, ça me touchait vraiment même par rapport à ma mère car des fois, elle peut rester malade enfin elle est malade euh on va dire qu'elle a toujours été malade. Mais là on va dire depuis 2011, ben ça va pas du tout…euh justement ya même pas un mois, elle a fait une crise. Elle a fait deux semaines à l'hôpital et c'est vrai que c'est pas évident à gérer tout ça. Et euh après si faut reprendre dans cette filière là, je vais reprendre mais je partirai en tous cas sur la filière

infirmière. Là, je vais travailler avec les enfants donc là je pense que je vais passer le concours d'auxiliaire de puériculture, ce sera qu'avec les enfants, les bébés, je vais pas voir de grandes personnes enfin je pense, rentrer en contact avec les grandes personnes, c'est ce qui me gêne le plus. C'est plus ce qui me gêne. Bah par rapport à tout ce qui s'est passé, c'est lié à tous les malades dans ma famille en fait, c'est ça que je veux pas. Je sais pas, je pense que la souffrance devant une personne, je…c'est trop dur, c'est trop dur, un bébé encore on peut , il pleure donc je sais que c'est pas plus facile à soigner mais…la grande personne , elle a sa tête, elle a sa tête et quand elle a quelque chose, elle le fera pas alors que l'enfant, il va pleurer, il va pleurer donc on peut le soulager par rapport à ces maux, ben si on peut, on peut le faire. On dira pas non mais une grande personne…euh même moi, déjà, je vois que je suis malade et je prends pas mes médicaments. Ma mère me dit tu as mal, tu dois prendre tes médicaments et je les prends pas donc euh…parce que je vois pas l'intérêt, ya rien qui passe donc je vois pas l'intérêt. Pourquoi encore prendre des médicaments ? Donc au final ça passe pas et j'ai toujours mal.

Là actuellement, tu es toujours malade ?

Oui donc euh après euh, je supporte, ça va faire trois ans donc j'ai appris à vivre avec mes douleurs et tout mais euh c'est vrai que je préfère encore les enfants par rapport aux grandes personnes. Ils sont plus sages. Ils sont plus sages donc euh voilà.

Tu dis depuis tout à l'heure, c'est à cause de mon vécu…est-ce que tu peux plus m'expliquer ton vécu pour que je comprenne ton ressenti?

Bah… par rapport à ce que j'ai vécu, c'est vrai que…en fait, j'ai, en 2002, j'ai perdu un oncle et deux ans après à la même date, j'ai perdu un oncle encore et deux ans après, j'ai ma grand-mère qui a fait un avc et l'année qui donnait deux ans à son fils et quatre ans à l'autre ben l'année d'après, j'ai perdu mon grand-père côté paternel et l'année d'après, j'ai perdu mon grand père côté maman. Et c'est vrai que bon en fait euh…tout ça c'était dur à gérer puisque j'étais encore au lycée collège quand tout ça s'est passé donc on comprenait pas en fait ce qui se passait et puis bon après on grandit et on se rend compte des choses. Et euh, c'était assez difficile quand même parce qu'on se dit pourquoi nous, pourquoi nous ?Onvien t de sortir d'une galère et on retombe encore dedans. C'est la même période à chaque fois. On se dit est-ce qu'il y a quelque chose qui fait que on a fait du mal, peut être pas moi mais au niveau de la famille, ya pas quelque chose qui s passe. Et c'est vrai qu'à chaque fois qui yavait un truc comme ça, ma mère tombait encore plus malade. Donc c'est vrai que ça a beaucoup joué sur moi en plus je suis la plus grande donc euh, dès qui ya un truc c'est un peu moi qui prend et quand ma mère n'est pas là, je me retrouve un peu toute seule chez moi donc c'est moi qui suis toute seule et ça fait un peu bizarre donc euh.

T'es issue d'une famille de combien d'enfants ?

Ben, mon frère et moi, deux. On est à deux donc du coup,c'est vrai que c'est pas évident mais euh, j'avoue que reprendre enfin si il fallait que je continue ou que je commence tout ce qu'il y a à finir dans la filière euh pardon qui touche les malades euh, bon pour l'instant, je suis plus prête. Je suis pas euh, je suis pas, je sais pas comment dire en fait…je suis pas, peut être que l'envie qui était là au début, elle n'est plus là par rapport à tout ce qui s'est passé. Avoir vécu tout ça donc au final peut être revoir ou repenser à ces parents là et après c'est dans la tête, on se forge un caractère et surtout on apprend à, à gérer un peu la douleur de voir les patients malades et tout on va dire, c'est pas pour dire qu'on se prend pas la tête à ce niveau lamais euh, je crois que mon cerveau, il veut pas (rires), il veut pas euh de toute façon euh, là, je suis même plus sur ça en fait. C'est vrai que je cherchais. J'ai arrêté il y a deux ans et je cherchais quoi faire pour reprendre effectivement au niveau des études mais euh, c'est vrai que tout ce qui était au niveau du social et du paramédical euh, c'était plus, c'était plus à l'ordre du jour. Si il fallait euh que je m'attarde plus sur la question, je pense que euh…je pense que je reprendrais plus ce que je voulais faire au départ euh le Bts manipulateur radio. C'est très demandé, c'est juste savoir pourquoi les gens sont malades, on fait des recherches donc c'est, ça aurait été euh je pense que si il fallait que je reprenne dans ce milieu là, je repartirai sur ça sachant que j'ai été prise dès le départ. C'était assez sélectif, c'était 11 élèves et j'étais parmi les 11 donc euh…maison, les choses ont fait que j'ai pas pu partir, j'ai pas pu accepter de passer l'examen donc euh voilà.

C'était un choix contraint de choisir la filière économique plutôt que la filière paramédicale ?

Oui, par rapport au paramédical.

Pourquoi ce choix économie et sociale et pas autre chose ?

Ben…enfin j'ai toujours aimé l'économie depuis ma première et quand j'étais en éco j'avais de très bonnes notes et comme j'ai dit, c'est les maths qui m'ont plombées (rires). J'avais des bonnes notes mais en sciences po, je crois que j'étais troisième et avec mes camarades, on était très très bien câlé euh donc euh j'étais troisième ou cinquième et j'avais quand même 17 de moyenne. J'imagine bien que le premier devait avoir bien plus que moi, pas une très grande différence de ça donc euh en économie et en sciences politiques aussi. On était pas si loin d'être tout près et c'est vrai que je m'en sortais assez bien. En maths (rires), je vais pas parler de la moyenne mais j'ai toujours aimé l'économie et quand il fallait me rabattre sur une filière de secours entre guillemet, ben euh, je me voyais pas aller en biologie, euh fff, bon le sport c'est

pas top, c'est pas mon truc, je me voyais pas aller en staps. Qu'est-ce que j'allais faire en staps ? Franchement euh, et puis au final, y avait le droit aussi, j'ai vu ma cousine qui a fait du droit, j'ai vu comment c'était et je me suis dit non. Ça me plaisait pas et comme j'avais déjà un pied dedans, je préfère voir comment ça se passe et si les choses se compliquent pour moi et que j'arrive pas à avoir mon premier semestre et bah, pour moi je pouvais éventuellement changer en fait ce qui m'a fait continuer c'est de voir que, quand on a passé les examens du premier semestre en première année, bah, je crois qu'on était 500 élèves et je crois que sur les 500, on devait être 90 à les avoir. Quand j'ai vu ma place, par rapport euh par rapport à tout ça, je me suis dit je peux continuer et je peux aller encore plus loin enfin c'est me donner les moyens. Au final, ça me plaisait bien, ça me plaisait bien. Euh donc j'ai continué, j'ai eu la première année et bon, la deuxième année, c'était un petit plus compliqué parce qu'il y avait de l'informatique, des stats et on peut dire que c'était les mêmes stats que la première année mais d'un autre niveau (rires), on va dire qu'on monte en deuxième année donc ça augmente d'un cran. C'était un peut plus compliqué. J'essayais de m'en sortir au niveau des Tb pour avir une note potable mais si je vois qu'au niveau de l'épreuve écrite finale, j'ai peut être pas euh la moyenne mais je sais qu'avec les deux,ça peut faire que j'ai la moyenne aux deux. Et au final, beh non, c'est pas passé comme ça et je me dis des fois que j'aurai pu continuer. Une fois, je voulais reprendre cette année mais je me voyais vraiment pas reprendre à Fouillole euh. Je me suis dit bon je laisse tomber.

Pourquoi, tu ne te voyais vraiment pas retourner à l'Université de Fouillole ?

Ben, déjà c'est de voir que euh, il y a mon frère aussi, des enfants que j'ai vu crevette qui sont avec moi là et surtout euh, c'est…il y a 21 ans et moi j'ai 25 ans donc on a 3 4 ans de différence. En fait que c'est une honte mais ça me gênait de reprendre ma deuxième année d'éco en plus ouais ce serait la troisième fois que je repasse euh et si j'y arrive pas sachant que dans ma tête, les maths ça passe pas. Même en ayant repris après l'opération tout allair bien sauf les maths et pourtant , j'aurai pu comprendre, j'aurai dû comprendre sachant que j'avais déjà fait une première année mais euh je sais pas, arrivée à l'examen, je comprenais rien à ce qu'il disait le mec, genre on a jamais dit ça. Mon cerveau euh était vraiment out, mais c'est pas possible, on a pas vu ça. Il me dit de réviser des trucs et au final euh c'est pas du tout ce qu'on a arrivé, c'est pas du tout euh ce qu'on a vu et au final, quand on sortait des épreuves, ya des gens qui disait ouais mais on avait vu ça et euh…fff, je me disais mais moi j'ai pas vu ça, comme ça, on comprenait pas. Je me disais mais c'est moi qui n'ai pas vu ça comme ça, j'ai un problème parce que si eux ils ont compris ça sachant qu'on l'a vu en cours euh moi j'étais là aussi et je me rappelle que le plus souvent je passais au tableau pour avoir des notes assez bonne en TD et puis au final, je vois que j'étais au tableau pendant tout les Td et là, je vois sur la feuille que

c'est le néant total euh…un exercice de 2 points, euh, j'ai eu 2/20, c'est même pas la peine. Donc c'est vrai que j'ai pas voulu, j'ai pas voulu reprendre par rapport à ça et j'ai une tête aussi donc quand je veux pas quelque chose ben (sourire),fff, on peut tout faire, ça va pas prendre surtout quand je veux pas mais quand je me décide à faire, là ya pas de soucis, tout va bien mais quand je me force à faire quelque chose, on peut faire tout ce qu'on veut, ça prendra pas. Alors là, c'est un des vieux côté que j'ai et ça m'a un peu beaucoup euh…je suis perdue…

Bloquée ?

Ouais bloquée sur ma scolarité, des fois j'arrivais pas quelque chose, j'y arrivais pas et rien que le fait de ne pas vouloir, au final, c'était pas si compliqué que ça. Ma mère me disait c'est pas si compliqué, que tu le veuilles ou pas, faut faire ça et moi j'étais dans mon truc et au final quand t'as un contrôle, j'y arrivais bien donc c'est vrai que bon…voilà, je me voyais pas retourner à Fouillole pour ça. Par rapport aux professeurs et je me disais mais pourquoi, on apprend ça ? Après dans la vie de tous les jours euh enfin je voyais pas, j'aurai vraiment pas besoin de ça, j'aurai vraiment pas besoin de ça donc c'est un peu ça qui m'a un peu…entre guillemet dégoûtée, surtout de retourner là-bas. Je pense que…ya aussi le fonctionnement en fait de la scolarité, c'est pas comme si on était dans une école privée. Moi, j'ai toujours été dans une école privée donc moi euh… là, on était euh…on nous lâchait, tu viens en cours si tu veux. Tu peux être assis dans l'amphi et ne pas suivre le cours après pour moi c'est un manque de respect donc je le faisais pas. Mais euh… tu étais dans ta leçon, tu vas en TD et si t'y vas pas, ça fait rien à personne. Même au niveau des devoirs, enfin, c'était à toi de chercher des documents en plus pour compléter ce qu'on t'a donné comme information et euh fff, y avait pas l'appui suffisant des professeurs comme si on était en bts. Avec le lycée, ça n'a rien à voir. L'objectif du lycée, c'est que tous les élèves aient le bac et tout. Je crois que c'était ça qui m'a un peu, ça m'a un peu perdue et moi, j'ai toujours eu l'appui de ma mère et de mes professeurs derrière mais ma maman, elle a jamais été avec moi une fois même pour mon inscription et j'ai fait mon inscription toute seule. Je vois que pour mon frère, on a été avec mon frère donc euh…

C'est quelque chose qui t'a embêtée ?

Ouais, quand même. Ça m'a un peu, euh un peu beaucoup et c'est même avant …depuis, depuis, depuis, depuis, depuis que je suis en première en fait, elle allait pratiquement plus à mes rencontres parents/profs. Y avait pas grand chose à dire mais je me débrouillais assez toute seule. Je faisais mes affaires, mes démarches et tout toute seule et pour mon frère, elle me disait oui mais comment t'as fait toi euh…Faut que tu ailles avec ton frère alors que pour moi, y avait personne en fait. Je faisais mes affaires toute seule, je me débrouillais. J'allais sur internet et moi, ça m'a un peu beaucoup embêtée quand même de voir que je faisais moi, mes affaires

toute seule et que moi, je dois tout faire pour mon frère. Elle disait : t'es la plus grande. Ok mais bon, je suis un petit peu égoïste hein quand même (sourire). Mais bon, ça m'a un peu beaucoup embêté et ya ça aussi donc du coup le fait de voir que même ma mère elle peut pas m'aider parce que là, tu rentres à la fac , ça n'a rien à voir avec ce qu'on faisait à la fac et même au lycée. Là, à ce niveau là, elle pouvait pas beaucoup m'aider et c'est les professeurs aussi, y avait peut être pas euh l'appui, je pense que le fait d'être sortie du lycée avec le soutien et l'appui de mes professeurs et même quand t'en avais pas besoin, ils étaient là quand même. C'était saoulant parce que tu te dis si elle a besoin, elle viendra me voir donc euh et là le fait de voir mais limite qu'ils s'en foutaient, c'est un peu comme à part si tu vas vers eux mais le plus souvent, on allait, moi des fois, j'allais vers eux mais peut être pas euh…

Le retour ?

Le retour et la patience en fait que moi j'attendais donc du coup, ça m'a euh ça a beaucoup joué sur ma, sur mon cursus universitaire. Le fait que j'ai pas eu le retour que j'attendais envers les professeurs et même quand j'allais à la Bu, oui euh j'allais tout le temps travailler et je voyais qu'au final, ya pas forcément les documents qu'on avait besoin et les renseignements qu'on avait besoin pour qu'on puisse continuer et ça a beaucoup joué sur moi , je pense. Et par rapport à tout ce qui s'est passé, j'étais dégoûtée. Tout ce qui s'est passé dans ma famille, même par rapport à moi en fait, j'ai pas pu passer les dernières épreuvesau moins pour avoir le bac+2 même si après, je puisse faire une licence pro. C'est une année donc euh, au moins bon j'aurai pu avoir un bac+3 mais juste le fait de voir que j'ai pas pu passer les dernières épreuves qu'il me manquait, ça m'a cassé les deux bras.

Tu as validé tout le reste sauf pour les deux dernières pour la dernière année de Licence ?

Voilà !

D'accord.

Ouais, enfi, je pouvais pas, je suis rentrée à l'hôpital la dernière semaine des examens. Je suis rentrée à l'hôpital le lundi et le mercredi c'était terminé et je me faisais opérer le lundi et je pensais que j'aurai pu sortir au moins le mercredi pour au moins faire une des épreuves et si tout se passe bien, enfin si je me donnais à fond, compenser la note que j'ai pas pu avoir. Je suis restée deux semaines de plus parce que ça n'allait pas du tout et euh, après euh, la convalescence a été plus dure que prévue donc euh, les choses sont passées comme ça euh, on verra bien. Là, je dois , là j'ai un projet en cours donc j'espère que, ça va bien se passer. Là j'ai pas encore tout rassembler pour pouvoir euh tout mettre en place et j'espère que ça va être validé. Que je pourrais enfin commencer tout ce que j'ai toujours voulu faire euh et surtout

commencer une vie quoi parce que j'ai 25 ans cette année et il faut pas que je dorme sur mes lauriers donc je me dis que je suis pas plus bête donc voilà quoi.

Donc à l'Université de Fouillole, il n'y a pas de système où l'on peut garder ses notes si il y a redoublement ?

Ben, de, par rapport à mon expérience, par rapport à mon cas à moi, euh, moi je dirai non après je pense, normalement oui, il me semble qu'on a cette possibilité là mais je sais pas pourquoi moi, dans mon cas, ils m'ont dit tout de suite…on m'a dit non après j'ai été voir le doyen, j'ai essayé de lui expliquer la situation, si au moins en septembre, j'aurai pu repasser juste les deux matières qu'il me manquait si toutefois euh, j'ai… comment dire, si j'ai pas eu le deuxième semestre et euh est-ce qu'il aurait pu faire une compensation avec le premier ou repasser deux épreuves dans le premier et d'autres épreuves dans le deuxième ? Et c'était catégorique, non. J'ai dû reprendre mais normalement je sais qu'on a le droit de quand même garder. En première année, j'avais pas eu la moyenne dans une matière mais avec mes notes du deuxième semestre, ya eu la compensation donc avec mes notes, j'ai pu passer en deuxième année. Et quand même, je savais qu'il y avait des amis, des camarades de l'université qui avait pas eu une matière du coup, au niveau du première semestre et ils ont pu passer en deuxième année et repasser l'examen après donc euh… Moi, je sais pas pourquoi, ils n'ont pas voulu euh…j'ai pas cherché à savoir plus que ça.

Pourquoi t'as pas cherché à savoir ?

(silence) euh, je sais pas… je pense que, je pense que c'est fff, ce que j'ai appris par rapport à mon opération, ça m'a un peu cassé sur le coup. Et puis euh…pfff, je pense justement après l'opération au mois de juillet en parler puisque j'ai que 2 3 matières à rattraper, est-ce que c'est possible de les repasser mais j'étais vraiment vraiment…je pouvais même pas conduire ni me lever, ni rien du tout, je pouvais rien faire et euh pff ça m'a un peu dégoûtée en fait. Je voulais même plus retourner à Fouillole en septembre que je me suis dis que je laisse tomber en fait. Et puis au final, je me suis quand même inscrite fin septembre. Pour retourner, ma mère m'a dit de quand même y aller.

Fin septembre 2015 ?

En fin septembre 2000 euh , en 2013.

D'accord.

En fin septembre 2013 après l'opération. Euh, pff, fin septembre 2013 sachant que les inscriptions se terminaient en octobre. La première semaine du mois d'octobre donc je me suis

quand même réinscrite mais bon, j'ai pas continué. J'ai arrêté en 2014, en janvier donc euh…

Et la deuxième fois que tu as arrêté, c'était toujours à cause de la maladie ?

Voilà, par rapport à la maladie de 1 parce que c'était pas évident pour moi par rapport aux horaires. Et euh…

Comment ils étaient les horaires de Fouillole ?

J'avais déjà pratiquement, toutes les euh…

Toutes les UE ?

Ouais voilà, les UE. Mais surtout tous les cours donc j'allais pas forcément en cours plus dans les TD et euh pff et comme y avait tellement d'élèves c'était par rapport au nom. Moi, c'était 16h 18h ou sinon on faisait 14h 18h et c'était long pour moi parce que je pouvais pas restée assiste trop longtemps et euh j'avoue qu'il faisait super chaud mais super chaud et moi j'avais bah par rapport à mon opération, j'avais des bouffées de chaleur en fait. J'avais des maux de tête, j'avais la tête qui tournait donc euh je supportais rien. Je supportais rien et j'essayais de suivre mais c'était vraiment pas facile et quand je rentrais chez moi, j'ai, j'étais vraiment ko, j'étais vraiment ko euh…je sais même pus pourquoi on parlait de ça.

On parlait des horaires de Fouillole…

Bah voilà, c'était pas tout le temps top. Des fois, on finissait à 20h aussi euh 17h 20h et le fait que toute la journée, on est là même si je révisais un peu, je travaillais un peu sur les TD, mais rien que le fait de pouvoir aller juste pour 2h 18h 20h c'était trop. Je supportais pas sachant que depuis que j'avais été opérée, je pouvais pas en fait donc c'était toute la journée, toute la nuit je restais là. Tu vois, j'ouvrais mes cahiers mais je suivais pas en fait, j'avais trop trop d'informations à emmagasiner, j'avais aussi les douleurs donc je pouvais pas tout supporter.

Et tu dormais pas suite aux douleurs ?

Oui.

D'accord.

Donc euh bon, après ça m'a embêtée parce que j'avais quand même euh, je m'en sortais un peu mieux dans tout ce qui était informatique et puis en stats et c'est vrai que quand j'ai passé l'examen du deuxième, premier semestre, quand j'ai vu ma note , j'ai dit ah non, c'est bon. Y en a assez, c'est trop nul mais j'ai quand même continué. J'ai repris en Janvier mais après, j'ai pas été plus loin. J'étais vraiment très déçue et vraiment très fatiguée. Et voilà hein.

Si j'ai bien compris, ton arrêt est essentiellement due à la maladie ?

Ah ouais, ah ouais !!! là, moi, ça va un peu mieux si on peut dire ça comme ça (sourire). Mais bon, pfff, les choses là, ce sont compliquées donc il se peut que je me fasse opérer à nouveau. Là, je sais pas, j'attends les résultats des examens et on verra et là, j'espère que ça va pas encore me freiner parce que j'aboutis au niveau du, après quand j'ai arrêté, j'ai fait un mois de stage dans, dans une banque et depuis, je fais des remplacements dès que les gens partent en congé. Et même là, au niveau du travail ,c'était pas évident de travailler en fait par rapport à mes douleurs euh même si ça fait trois ans que j'ai été opérée, ça va faire trois ans euh c'est pas évident, rester assise pas trop ni debout et là, je sais pas comment ça va se passer. Comme j'ai trouvé le petit boulot, j'ai préféré (rires) arrêtée, ne pas reprendre les études quoi.

A ce moment là, tu avais besoin d'argent ?

Oui voilà, c'est ça en fait, j'avais besoin d'argent pour aider ma mère même pour moi parce que, j'étais à Fouillole mais peut être, y avait pas l'entrée d'argent.

T'avais pas de bourse ?

Bah, c'est à la dernière année que j'ai eu la bourse. Oui à la dernière année donc les deux premières années, c'était pas évident.

T'avais fait la demande et tu l'avais pas eu ?

Ouais. Donc euh bon… c'est vrai que pour…

Ta mère ne travaillait pas et t'avais besoin d'argent ou elle ne travaillait pas suffisamment du fait qu'elle soit malade elle aussi?

En fait, ouais…bah, elle travaillait puis elle a été licenciée donc c'est vrai que les rentrées d'argent n'étaient plus la même et on a des besoins surtout que moi, bah j'ai dû tomber malade donc ça m'embêtait de demander pour payer les examens et faire les radios et tout et même acheter les médicaments.

Tu n'étais pas à 100% ?

Non. C'est vrai que j'ai pas encore fait, j'ai pas fait la demande mais j'étais pas à 100% come c'est pas reconnu encore au niveau de la sécu donc euh là, ils sont entrain de se battre pour que ça puisse être fait donc j'attends. J'espère que ça va être pris en compte assez vite, c'est pas évident. Tous les mois, tous les mois, comment dire ? J'ai..comment dire ça, c'est pas euh…une douleur, c'est une douleur présente qui est tout le temps là, le fait que tu partes après, j'ai une

douleur qui est insupportable, je peux rien faire. Il y a des jours, ça va, il y a des jours c'est même pas la peine et bon…je vis au jour le jour et euh donc c'est pour ça et euh quand, ça va , je fais ce qu'il y a à faire et quand ça va pas ben je reste couchée. Et je fais mes petites affaires quand même mais je suis au ralentie. J'ai une fatigue chronique permanente, je peux me reposer l'après-midi ou euh…c'est vrai que depuis que j'ai été opérée, je dors pas du tout. Là, ça va faire depuis décembre que je regarde les soirs passer, je regarde des séries, rien du tout et là, aujourd'hui, je suis debout depuis 3h ce matin. Et j'ai pas encore dormir et je vais essayer de m'endormir…

Et comment tu ressens les choses au niveau psychologique, comment tu gères ?

C'est pas facile. On est mercredi Ben lundi, j'étais irritable. J'étais insupportable, je supportais rien. Encore hier, j'étais pas bien du tout, aujourd'hi ça a été mais c'est vrai que des fois, je gère pas du tout, je tiens pas après je fais en surface genre que ça va mais au final, je suis suoer super fatiguée euh j'ai pas le moral. J'ai vraiment la force de rien du tout. La force de rien euh..donc voilà mais bon, comme je t'ai dit , j'ai appris à vivre avec ça et ça va faire trois ans.

C'est comme ça depuis tes études ton état de santé ?

Ben pas vraiment, c'est depuis que j'ai été opérée, depuis l'opération parce qu'avant, j'avais des insomnies par rapport au boulot, ça c'est normal mais j'arrivais à rattraper mon sommeil. Mais là euh rien du tout, rien du tout. Je vais être bien et tout, comme là, j'avais un coup de barre vers 13h, je me suis dit je vais me coucher pour dormir, je me suis endormie et 5 minutes après, j'étais déjà debout. Bah après, c'est savoir euh…savoir gérer .

Comment tu gérais ta maladie pendant les études ? Tu t'es fait opérer quelques semaines avant la fin des cours donc du coup tu étais malade pendant ton cursus ?

Je le savais pas en fait, je savais pas, je savais pas et c'est quand j'ai appris que j'étais malade pfff, on va dire que c'est quand même bien tomber parce que quand j'ai appris ça, j'ai arrêté. On finissait les cours magistraux. Il me restai que les TD et là encore je pouvais gérer. Le matin, je pouvais rester chez moi bosser. J'allais directement à la fac pour les TD, les 4h de TD que j'avais et euh durant la semaine et ça m'a permis de quand même, je peux pas dire que je gérais, je pensais quand même à ça. Je me disais, je vais me faire opérer, comment ça va être ? Qu'est-ce qui va se passer et tout ? Mais j'avoue que heureusement que les cours magistraux se sont terminés avant que tout ça rentre vraiment vraiment en place mais c'est vrai que par la suite, c'était pas évident. Surtout la semaine où j'avais les examens, je pensais qu'à ça parce que je préparais en même temps mon entrée à l'hôpital. Entre en même temps passer les examens post-opératoire et euh c'était pff c'était juste justepas possible surtout que j'étais toute seule. Ma

mère était jusqu'à Basse-Terre à la clinique, c'est moi qui devait tout faire, je savais pas comment m'y prendre puisça a été. ça s'est bien passé si on puis dire dans l'ensemble mais c'est vrai qu'après euh durant ma semaine de l'opération c'était un peu la catastrophe quoi.

Et est-ce que tu penses avoir été suffisamment soutenue par la famille ou autres durant les études ?

Euh, pfff oui quand même.

Tu disais que ta mère ne venait pas forcément aux rencontres parents profs…

Elle venait pas forcément mais c'est vrai que quand je me suis inscrite en éco gestion et que je lui ai dit que je pense pas continuer bah elle a dit vas-y quand même et tout. Euh dès que je faisais un truc, je pense pas avoir réussi, elle disait mais non si tu t'es donné les moyens ça devrait aller. Même ma tante, elle voulait que je continue. La plupart de mes tantes voulaient que je continue, même ma mère voulait que je continue mais quand je lui ai expliqué, je lui ai dit que ça sert à rien que j'aille perdre mon temps. Ok, ça me fait, ça me donne du, de la culture générale parce que maintenant, ya des choses dont je peux parler. Ya des gens qui me disent mais qu'est-ce que je raconte donc ça me donne la culture générale. Je suis contente par rapport à ça mais euh…c'est vrai que j'essaie d'expliquer que ça me plaisait pas plus que ça. Je vais pas aller faire quelque chose où au final, ok j'ai ça sur mon cv mais est-ce que si demain, je viens à trouver un travail dedans, est ce que je serai heureuse ? Je sais pas euh je veux pas être dans un boulot où je suis là par dépit. Ça sert à rien, je serai pas bien. Quand j'irai le matin, je vais me lever, je me dirai ben qu'est-ce que je vais faire au boulot, c'est ça le truc. Je voudrais pas que ça, ça m'arrive et c'est pour ça j'ai expliqué à ma mère. Elle m'a dit bah, ok, faut pas que je reste là à rien faire, il faut que je trouve un truc à faire aussi. Ça a pris du temps mais euh, là, je lui ai expliqué les choses, que je vais faire vraiment ce que je veux et…maintenant, elle est d'accord hein et t'as pas le choix !!! Toi, t'as déjà fait ta vie maintenant tu travailles plus. Si je commence pas maintenant, c'est pas à 50 ans que je pourrai. Maintenant, les gens passent le bac à 70 ans donc bon (rires) non, moi pas ça. Moi, je …je veux, je veux , je veux faire ce que j'ai envie même si ça va être difficile, ça va pas être facile dès le départ parce qu'il y a des plus jeunes que moi mais bon…Ya des personnes plus jeunes que moi qui vont faire ce qu'ils peuvent bon ça va pas être évident mais…comme je veux je vais y arriver donc voilà.

Très bien !Donc si tu devais faire un bilan de ton parcours universitaire, tu dirais quoi ?

Euh..pfff, je dirai pas chaotique hein parce que certes j'ai pas été au bout, j'ai pas eu ma licence. Ça m'embête un peu pff, je me dis que ça aurait été quand même cool que j'ai au moins la licence, le bac+3 mais euh…humm, malgré ce qui s'est passé, j'en tire quand même de bonnes

leçons, de bonnes leçons. Parce qu'il y a beaucoup de choses que j'ai appris et que bon aussi que je connaissais, que j'ai approfondis et voilà j'ai une culture générale, on va pas dire au top mais je sais quand même faire la distinction entre certaines choses et maintenant quand on me parle de pfff enfin je peux expliquer à ma mère des fois quand elle comprend pas quelque chose, je peux lui expliquer. Même au niveau de mon frère, ya des trucs que je peux lui expliquer, même mes petits cousins et même pour moi, ça a été une expérience à vivre qu'on se le dise ou pas mais c'est pfff, c'est pfff, je sais pas comment dire ça en fait mais on apprend beaucoup, enfin comme je disais, pourquoi on apprend ça oparce que pff…jamais on va ressortir ça dans notre vie.

Pourtant tu parles de regret au début, tu as dit : « je regrette quand même de ne pas avoir continué… »

Oui, je regrette parce que…bon après, c'est vrai que par la suite, je me voyais pas avoir un master, c'était ma licence qui m'intéressait et passer un concours après ou pff je sais pas comment dire, peut être reprendre une autre filière mais pas aller jusqu'au master. Mais effectivement euh…je regrette de pas avoir continuer, je me dis que j'aurai encore pu me donner les moyens. Je sais que c'est en maths et en informatique que ça n'allait pas, pourquoi pas, j'aurai pu trouver quelqu'un pour vraiment m'aider mais au final, en réfléchissant, je me dis qui y avait quand même du monde qui m'aidait et pfff…ça restait pas, je comprenais pas, j'y arrivais vraiment pas. J'y arrivais vraiment pas donc euh, donc euh…j'ai pas, j'ai pas voulu continuer juste par rapport à ça. Et euh…

Par rapport à ça ?

Au manque d'aide et juste par rapport à ces deux matières parce qu'avec les autres matières, je m'en sortais super bien. C'est là où j'arrivais vraiment pas, j'arrivais vraiment pas. Ça m'a découragée, j'ai perdu confiance en moi aussi par rapport ça. Je me suis dis pourquoi les autres et pas ces deux là et puis bon, les maths et moi, c'est pas du tout euh…c'est pas du tout euh…on est pas du tout amis donc euh…et puis ça sert à rien et comme on dit, faut pas avoir de regret donc euh c'est vrai qu'au départ si euh, je regrette pas mes choix et après je me dis si je peux éventuellement retourner juste avoir la licence ben je sais que je pourrai reprendre. Après, je me dis si je peux valider mes acquis pour avoir le bac+2, je sais que je pourrai retourner sur ça et pour l'instant, je suis pas dessus et je veux juste donner vie à mon nouveau projet et voilà, en espérant que tout se passe bien. DONC VOILÀ (à haute voix)!!!

J'aimerais que tu reviennes sur quelque chose que tu as dit au début, j'urai pu faire une dépression…

(Silence). Euh…je sais qu'après l'opération euh j'étais pas eu top, je commençais à faire une petite dépression par rapport à ça aussi surtout par rapport aux études pfff…

Donc, ton mal-être, tu le lies aux études ou par rapport à l'opération. C'est que je n'ai pas trop bien compris le lien ?

Enfin, un peu des deux en fait. En fin, j'ai repris juste après et j'avais déjà pratiquement tout validé et fallait les refaire, les repasser et tout ça, ça me prenait la tête de pas euh…surtout pas de pas pouvoir mais de repasser et me dire au final qu'il se peut que je repasse et que j'ai pas les mêmes notes qu'au début et c'est vrai que je réfléchissais beaucoup. Ça m'embêtait d'être assiste là et de repasser tout ce que j'avais déjà. Donc tout ça, ça jouait déjà sur mon mental et je commençais déjà enfin…j'étais pas eu top. C'était pas profond, c'était léger mais rien que d'y penser, d'aller à Fouillole, je pleurais,je me dis mais je suis une grande fille, je peux pas pleurer quand je vais à la fac quoi, je suis pas en maternelle. Même le fait de penser à ça même entre les pauses, je, ah, je pétais,…je fondais en larme.

C'était dû aux deux matières ou c'était lié à autre chose ?

Enfin par rapport au fait de ne pas maîtriser les deux matières, ça m'embêtait beaucoup surtout que je voyais que les autres comprenaient et tout. Sachant que moi, j'avais repassé, je me disais mais c'est pas possible et aussi, je me suis retrouvée toute seule parce que toutes les personnes avec qui j'étais ben ils ont été en première année ou la plupart sont partis en Martinique. Donc au final, j'avais personne, je connaissais personne.

Tu étais déjà en deuxième année quand c'est arrivé?

Enfin, ils sont montés en troisième année pas en première année tandis que moi j'étais restée en deuxième année.

D'accord.

Ouais donc voilà c'est ça donc du coup après, on se voyait pas tout le temps, on avait pas les mêmes horaires et c'était pas évident pour moi tout ça. Donc euh voilà hein…

T'aimerais rajouter davantage ? Sur ton vécu ou à la fac ?

Quoi dire de plus ? Euh…

Ou sur le fonctionnement de Fouillole parce que tu es beaucoup revenue sur le fait que vous soyez moins cadré…

C'est vrai qu'ils étaient assez euh… le fonctionnement était quand même assez bizarre. Il y a

une fois où on devait avoir un TD avec un prof et apparemment ça fait plusieurs semaines qu'il avait déjà prévenu qu'il serait pas là donc on est resté là pratiquement les deux heures et quand on l'a vu le lendemain. Il était où ? Et il a dit ben…qu'il était pas là et qu'il avait prévenu l'administration pour dire qu'il serait pas là et tout et voilà. Ils nous a demandé si ça avait été fait et on lui a dit non, on était là, on l'attendait surtout qu'on avait un exposé le lendemain et on a attendu là deux heures à attendre alors qu'on aurait pu avancer, peaufiner notre présentation orale et tout même au niveau de la présentation écrite quoi ou autre chose donc bon c'est vrai qu'à ce niveau là c'est pas comme ce que j'avais connu. Après, je peux pas comparer le lycée et l'Université mais c'était pas du tout ce à quoi je m'attendais et euh…Ouais en fait, je pense qu'au niveau des professeurs, ça se passe euh je vais pas tous les mettre dans le même sac. Il est vrai qu'il y avait certains profs qui venaient là, c'est pas qu'ils avaient pas le choix mais ils savent qu'ils sont payés donc qu'on est compris ou pas au final euh…c'est pas leur problème. Ils ont fait leurs cours et puis voilà donc euh…A ce niveau là, c'est vrai que bon, quand on a quelqu'un euh comme ça en face de soi euh...Même des fois, les professeurs expliquaient le cours mais ils se perdent des fois dans ce qu'ils expliquent. Ils comprennent pas donc comment nous on peut comprendre donc euh bon. Ça c'était pas facile à gérer aussi donc bon déjà qu'on se dit qu'on comprend pas euh une fois arrivé au TD…on a fait l'exercice par rapport aux cours et on se rend compte à la correction que c'était pas du tout ce qu'on avait fait, du tout pas ce qu'on avait compris. Le prof, il réexplique mais ça n'a rien à voir. Bah, c'est nous qui avons mal compris quelque chose puis on se rend compte que c'est un peu la majorité de la classe qui a compris ça donc c'est nous seul et même au niveau du prof, ya un truc qui va pas. Et ça faussait justement au niveau de l'examen final parce que c'était pas le prof de Td qui corrigeait, c'était plus le prof du cours magistral qui corrigeait les copies et je pense qu'à ce niveau là, ya eu beaucoup de enfin de malentendus si on peut dire ça comme ça entre guillemet. Enfin…peut être entre les chargés de TD et puis les profs en eux-mêmes ou peut être pfff je vais pas dire par rapport à eux parce qu'on recommence ce qu'on nous a enseigné dès le départ donc je pense euh, je vais même pas dire que c'est à cause du chargé de TD parce qu'à la base, le chargé de TD se base sur ce que le prof nous donne. Après c'est pas tous les chargés de TD qui se basent sur ce que le prof donne mais le chargé de TD qui donne le cours bah là, ça allait. Si c'était un prof qui donnait le cours et un autre prof qui était chargé de TD , ben c'était vraiment pas ce qu'on voyait en cours . Vu comment le chargé de TD nous expliquait, c'était pas comme ça que le prof du cours magistral nous expliquait. C'était deux versions différentes. Des fois, on essayait de prendre le cours du chargé de TD parce que c'est lui qui nous expliquait la leçon et tout, l'exercice et au final, on a pris ce qu'on a fait au TD et euh, à l'examen final, le correcteur final veut ce que lui, il nous a appris. Parce que lui, il avait retranscrit le cours magistral mais bon c'est pas évident tout le temps à gérer et y avait 2 3 profs comme ça. Et des fois, c'était le

plus sur les matières les plus importantes où yace soucis là donc euh après…

Il y avait un manque de cohérence ?

Ouais un petit peu enfin complètement, un petit peu (rires) après c'est pas tous comme ça parce que les cours où il fallait retranscrire allaient. On sait que c'est du par cœur, on apprend une définition et puis voilà. Après quand il fallait faire une explication de texte, là c'était connaissance personnelle plus du cours, des documents à l'appui donc là, c'est une espèce de dissertation en gros. Donc ensuite dès qu'on a ce que les professeurs veut… on essaie d'expliquer les mots clés en gros donc ça peut passer. Tout ce qui est au niveau mathématiques, informatique, c'est autre chose, c'est une autre organisation, je pense.

Et qu'est-ce que t'as ressenti au niveau du rapport étudiant / professeur ?

Euh, avec certains profs ça se passait super bien. Et euh sinon après, y avait 2 3 euh…pff ou du moins pour moi qui n'étaient pas euh… Je me rappelle qu'il y a une fois, j'ai dit au prof mon nom et il a retenu mon nom tout le reste du euh de mon course. Il savait qui j'étais et à peine qui me voyait, il se rappelait de mon nom de famille et tout et je me rappelle quand j'allais vers lui…il était super accueillant, il me donnait des conseils et des fois, je lui parlais même pas et euh…il venait vers moi et je vais toujours me rappeler de ça, que j'en ai dans la tête et qu'il faut pas baisser les bras. Quoiqu'il arrive, faut toujours continuer, que j'ai de bonnes euh de bonnes idées, de bonnes capacités voilà même au niveau euh e ma syntaxe par rapport à ma promotion euh…il y en avait beaucoup, beaucoup mais beaucoup beaucoup de , de fautes au niveau de la syntaxe, de l'orthographe, de la conjugaison même pff…Des fois, je me rappelle, j'avais travaillé avec deux autres étudiantes, on avait fait un , un…on devait faire un exposé et quand moi je fais un truc c'est toujours à fond , pas à demi en plus c'est un exposé donc on peut avoir des points en plus donc euh mais bon et au final, bah euh…je me rappelle, ils m'ont donné une feuille simple, chacun et le truc était rempli de fautes, ça avait ni queue ni tête. C'estcome t'as un texto quoi, j'ai rien compris. Je pouvais pas accepté ça donc euh j'ai repris tout leur travail, j'ai refait leurs recherches et euh…et quand j'ai rendu mon dossier et le prof en question qui a retenu mon nom la première fois ben à la fin de l'exposé, il a dit devant tout le monde qu'il savait qu'elle était la personne qui a fait le travail devant tout le monde, que c'est pas la peine de lui dire et ça s'est vu sur les notes. J'ai eu la meilleure note et les autres, il les a vraiment saqué. Donc euh bon, il m'a toujours dit ça et je me rappelle une fois, le doyen il nous parlait et euh…voilà. Bon voilà, avec lui, j'avais de très bons rapports avec d'autres profs aussi, 2 3 profs où ça a été sinon après, y en avait aussi, rien qu'à leur tête, t'avais pas envie. Tu voulais pas aller leur parler, à peine rentrer, ils écrivent, ils disent pas bonjour, ils sont là comme si euh voilà ok t'es venue pour travailler mais ya quand même un minimum, on peut parler de ce

qu'on a vu la veille et tout de suite, ils commencent et t'as même pas envie de poser une question. Tu préfères attendre ton chargé de TD et tu vois avec d'autres camarades. Tu fais un petit groupe et tu essaies de poser des questions. Euh voilà mais c'est vrai que bon, à ce niveau là, j'ai pas euh bah, j'ai eu des bonnes relations. Des fois, je les voient dans la rue, on se dit bonjour et y en a d'autres euh j'évite. J'ai pas eu de…de comment dire, de mauvais rapports avec les professeurs.

D'accord.

J'ai pas eu de problème et tout. C'est vrai que je restais à ma place. J'étais vraiment en difficulté donc je posais des questions, j'y allais mais bon. Tant que je pouvais m'en sortir toute seule, je faisais mes affaires toute seule. J'évitais de poser trop de questions donc voilà, j'ai pas euh…ça s'est bien passé en fait.Je suis revenue dessus parce que tu disais, ils sont juste venus gagner leur argent, qu'ils s'en foutaient…C'était pas les profs en général. Je l'ai pas ressenti à ma première année. C'est beaucoup à la deuxième année que j'ai ressenti cette différence en fait. La première année euh, ça s'est bien passé, y avait pas de…les profs étaient top et tout et je pense qu'en fait euh…en deuxième année, comment dire ça ? Euh…je vais dire que c'est une sélection mais …on va dire qu'ils vont tout pour. La première année euh…on est passé de 500 sachant que ceux qui ont passé les examens, on devait être 300 euh et ceux qui ont réussi, ils devaient pas être 100 à avoir réussi donc euh…Après ceux qui sont passés devaient être à 150. Donc on passe de 500 élèves inscrits à 150 en deuxième année. Donc pour monter en troisième année, ils font tout pour sélectionner les meilleurs des meilleurs. Et ma promotion, elle était pas top top et ce que j'ai pu entendre comme écho euh…enfin de, de, des personnes haut placé même des professeurs des fois euh…Ils étaient pas si contents de notre promotion et je pense euh qu'à un moment donné euh…ils ont fait en sorte surtout au niveau des examens que ce soient sélectifs. Après bon, moi euh… je pense ça mais euh…je pense plus que ça a été comme ça. Donc voilà sinon après…euh…y avait pas forcément beaucoup, beaucoup euh…on pouvait les compter mais ça se voyait, ça se ressentait en fait. On venait puis même avant l'heure on partait déjà. Même quand on posait une question, pfff, c'était euh…limite pourquoi tu me poses cette question, c'est évident ce truc là, euh…la notion est là, on vient de l'expliquer. Pourquoi tu me reposes la question. Mais si on la repose c'est pour être bien ou donner une confirmation. Expliquez autrement. Il y avait peut-être 2 3 profs comme ça euh, dans ce style là. Ou sinon, ça a été et c'est vraiment en deuxième année que j'ai ressenti cette différence. Mais bon, au final, la deuxième année n'était pas tip top quoi. Je pense que j'ai pu répondre à tes questions ?

Oui, ça va. Merci.

ENTRETIEN DE M

Peux-tu me raconter ton parcours d'études supérieures ?

Ouais bien sûr. J'étais à l'université Cheikh Anta Diop, je m'appelle Moussa. Je faisais euh, j'étais en master.

Tu étais en quelle filière ?

En droit.

D'accord. Tu peux me parler de ton projet initial ?

Mon projet au départ, euh, c'était de devenir avocat pour aider les gens emprisonnés. Je n'avais pas, bon, c'était pour aider les gens qui n'avaient pas de possibilité de se défendre.

D'accord et comment se passaient les cours ?

Les cours, ben, d'une manière, d'une manière, ça ne se passait pas assez bien parce que euh, les salles étaient, étaient un peu, un peu euh, petit et encombrées. On entendait même pas bien les professeurs. C'était dur ça, c'était dur ça.

D'où provenaient tes difficultés ?

Les difficultés venaient de…J'avais pas assez les moyens pour m'avoir un ordinateur et l'Etat aussi n'avait pas mis les moyens adéquats pour… pour me mettre à, à l'aide. J'avais pas de bourses et je pouvais pas travailler pendant mes études. La salle, la salle, elle était encombrée et on s'asseyait même à quatre, à cinq sur le même banc. Les enseignants, ils prenaient, euh comment on peut dire ça ? Les enseignants, ils prenaient les micros et ils donnaient les cours de façon magistrale. J'ai abandonné après deux ans. J'ai fait deux ans de master avant de valider. J'ai pas pu valider parce que ça a été dur, ça a été dur par rapport à la situation de ma famille. Mon pèr , il travaille jusqu'à présent mais ma mère ne travaille pas. J'ai un grand frère qui est aussi à l'université. Il a aussi presqu'une quarantaine. Et jusqu'à présent, il n'a pas de boulot. Il n'a pas de boulot. Il doit faire une thèse mais jusqu'à présent, il ne l'a pas fait. Il ne l'a pas fait. On est presqu'une dizaine d'enfants et moi, je suis le numéro cinq. Bon, dans la famille, je peux dire qu'on a pas les moyens, on a pas les moyens pour, pour me mettre, pour poursuivre les études. J'avais pas les moyens de m'ambitionner pour cela. J'envisage autre chose. J'ambitionne de jouer au football. J'ai vu que, que, ici, au Sénégal, on voit des gens qui ont le bac et tous les diplômes à la main. Ils ont les diplômes à la main sans pour autant faire quelque chose. C'est pour cela. Les autres, ils ont leurs diplômes mais ils travaillent pas donc j'ai vu

cela et je me suis dit, je vais arrêter. J'ai vu la situation de mon grand-frère, il doit normalement écrire sa thèse et jusqu'à présent rien. Lui aussi, il essaie de trouver du travail mais jusqu'à présent, il a pas trouvé. Ca m'a découragé.

Est-ce que tu peux me dire un peu plus ?

Ben, je voulais être avocat comme je te l'ai dit. Je voulais être avocat pour aider les démunis face à la justice. Ceux qui ne peuvent pas se trouver un avocat, un avocat de valeur, c'est pourquoi, je voulais fonçer là-dessus. J'ai envie de reprendre. Peut-être que j'ai l'ambition mais les moyens, les moyens ne sont pas réunis pour que j'y fonce à fond. On peut dire comme le matériel. Il y a le facteur de l'Etat. L'Etat doit aider les jeunes pour, par exemple donner les bourses. Il y a aussi le facteur. Euh, il n'y a pas assez de débouchés ici au Sénégal.

Comment tu ressens le fait de ne pas avoir fini tes études ?

C'était, c'était dur mais…(silence). C'était un choix difficile à faire parce que commencer là-bas presque à finir et s'arrêter presque au bout. C'est dur ça. (Long silence). Bon, aujourd'hui, bon (silence). J'ai même pas les mots pour dire…

C'est ce que je vois.

C'est beaucoup de, en fait, c'est fort. C'est beaucoup de…C'est un mal-être parce que demain, tu devais être capable d'aider ta famille et tu peux pas. A cause de quoi ? T'as pas eu un bourse qui pouvait te pousser à arrêter tes études. T'as pas eu par exemple les mêmes chances que les autres. T'as pas eu un bouquin, un ordinateur. Tu vas quand même en fac, tu te retrouves avec pratiquement 600 élèves, 700 élèves dans une même salle donc euh…Le prof prend le micro et il parle. Tu entends ces mots, tu n'entends pas ces mots, il s'en fout. Il passe là-dessus et maintenant, à toi de te débrouiller derrière pour voir comment tu peux rattraper le cours et que ça… les cours ça t'attend pas. Donc euh, tu fais que pousser, pousser,pousser mais est-ce que là où tu pousses, ça va t'amener la où tu vas ? C'est ça le problème. Il faut pas dire, tu suis des cours et que derrière, tu suis absolument rien et le prof, il t'attend pas. Et au moment de faire les examens, là tu es obligé de te débrouiller. Soit tuvalides soit tu valides pas. De temps en temps, les gens ont tendance à ne pas valider car ils ne savent absolument rien. Parce que si tu valides et que par la suite, tu t'en sors pas ben là, tu te retrouves avec des problèmes donc euh pour éviter ça, les gens ont tendance à abandonner les études. C'est mon cas, c'est mon cas et y'a beaucoup d'autres qui sont arrivés à ce terme. Par exemple, il y a le problème de l'exode, de l'exode rural et les gens, quand ils quittent l'intérieur du Sénégal, parce qu'il n'y a pas de boulot ben il se retrouve derrière sans manger, sans rien derrière donc image toi. Tu vas dans les couloirs de fac là où tu devais être à deux personnes dans la chambre, tu te retrouves à dix

personnes. Il y en a même qui dorment dans les couloirs tout ça pour terminer les études.Des fois, tu te retrouves hébergé par une famille de 10 personnes, de 20 personnes. Il y a des familles avec 30 personnes à l'intérieur. Il y a le père de famille qui a 4 femmes donc beaucoup d'enfants et tu peux pas subvenir au besoin de tout le monde. C'est à toi de te débrouiller. Maintenant, est-ce que tu auras le courage d'aller jusqu'au fond pour arriver à terminer tes études ? Il y a tous ces facteurs. Moi j'ai vécu cette situation mais d'une autre façon. J'ai été étudiant, j'ai continué mais j'ai pas pu. J'ai eu mon bac, je me suis inscrit à l'université. J'ai eu un bac L, littéraire. J'ai commencé, j'ai arrêté, j'ai pas pu suivre le rythme. Je me suis dit je vais trouver un boulot pour subvenir aux besoins de la famille. Tu dois aider la famille. C'est culturel au Sénégal. Quand je sais que je suis à la maison mais que je ne reste pas manger à la maison, je me dis j'ai mes petits frères, j'ai ma mère et je dois m'en sortir parce que je suis sûre que dans sa main, elle n'a même pas 1 franc pour manger. Pour faire à manger. Est-ce que tu peux te permettre d'aller à l'école ? Je pouvais pas me permettre de durer à l'école. Bon, dans ce temps, mon père venait juste de décéder. Donc euh, elle seule, elle peut pas se débrouiller comme ça donc euh, j'ai essayé de trouver un boulot derrière parce qu'à ce moment-là, ma mère, elle travaillait pas. Non, elle travaillait pas. C'est qu'après qu'elle a pu trouver quelque chose. Mais ça ne suffisait pas. Quand j'ai vu que ça suffisait pas ben je me suis dit j'arrête. Certains arrêtent parce qu'ils savent qu'ils ont la famille derrière. Toi, tu peux pas sortir de la maison et tu sais que tes frères, ils ont pas à manger. Ils ont pas à manger le matin, ils ont pas à manger à midi. Et à l'université, tu y vas pour étudier mais tu es sûr qu'il y a l'échec derrière parce que tu n'as aucun moyen. Même pour aller à l'université, tu sais entre la maison et l'université, ça fait à peu près 12 km.Tu es obligé de te lever. Les cours vont commencer à 8h mais tu es obligé de te lever à 5h du matin. Tu te prépares et à 6h, tu dois commencer à marcher jusqu'à l'université. Tu marches sinon tu peux pas prendre tes cours. Tu marches parce que tu n'as pas assez de revenus pour prendre le bus derrière sinon à un moment donné (silence)…sinon derrière, il n'a aucun autre moyen. Si dans ta poche, tu as 100 francs, tu es obligé de garder ces 100 francs là. Si tu prends un bus, c'est 150 ben tu sais que tu dois manger après, tu es obligé de garder ces 100 francs là ne serait-ce que pour mettre quelque chose dans ton ventre. Il y avait ce problème là. A un moment donné, je rentrais dans le bus sans payer tout ça pour aller faire des études. On risquait une amende d'à peu près 2000 francs. Ah oui, il y avait une amende. Tu vois, c'est, c'est, c'est, c'est plus 10, c'est 10 fois plus le prix. Si tu te fais prendre soit on appelle tes parents mais ils n'ont pas les moyens soit on t'amène à l'aéroport, il y a les douches publiques et tu nettoies. Ca sera ça ta punition. Ils savent qu'il y a un problème de moyen derrière. Au lieu de t'amener à la gendarmerie ou de te donner un procès verbal, ils t'amènent à l'aéroport. Tu nettoies les douches publiques et tu repars. Maintenant à toi de te débrouiller pour quitter l'aéroport et revenir. A un moment donné, y'a ça. Moi, j'ai eu à avoir des copains, des copains

qui ont eu à venir de Tamba, euh Tamba, il y a pour 400 km. Ils n'ont ni famille ici parce qu'à un moment donné, il y avait que l'université Cheikh Anta Diop qui était là. Donc imagine, tu as quelqu'un de 400 km qui est là. Toi, tu es là, tu peux pas subvenir à tes besoins mais eux, ils viennent de 400 km et ils sont là. Après, ça amène à des débauches pas possible. Ils sont là à pleurer. (Silence). J'ai même vu des étudiants se prostituer pour subvenir à leurs besoins et pas que des femmes, des hommes. J'ai vu des hommes, des gens avec qui j'étais se prostituer. Vous savez la prostitution c'est ni féminin ni masculin. Ca dépend de qui tu vas trouver. Tu vois des étudiants sortir de l'université la nuit. Ils vont dans les boîtes de nuit danser, faire la route, faire la manche. C'est écoeurant, très écoeurant. Je me suis dit à un moment, vouloir réussir ne veut pas dire mettre ma vie en danger en faisant ça. Tu vois un petit peu de topo qui nous font arrêter les études. Je ne sais pas…Moi c'est des coups et des malheurs qui m'ont fait arrêter les études Des coups et des malheurs. Hamdoullah, j'ai pu maintenant trouver un boulot. Je me suis casé, j'ai pu aider ma famille avec tous les moyens que j'avais. Il m'est arrivé de toucher un salaire de 80 000 CFA. C'est comme ça que j'ai su avoir une femme et d'avoir des enfants. J'essaie d'aider mon prochain, mes enfants. En fait, j'ai vécu quelque chose et j'aimerais pas qu'ils vivent la même chose. Je fais tout avec ma femme, on se débrouille et matin et soir, on se dit qu'on doit faire tout pour ne pas qu'ils se retrouvent dans ça, ce qu'on a vécu. Après, j'ai plus repris les études. Ouais.

Comment tu le vis aujourd'hui ?

Très mal, très mal. (Silence). Et si c'était à refaire, ça, ça, ça n'allait pas, ça ne va pas se passer comme ça. Si c'était à refaire, ça n'allait pas se passer comme ça. Ah non ! (Silence). Ma mère n'avait pas les moyens pour nous aider. Il y avait tout un tas de dispositions de famille à gérer, pas de manger matin, midi, soir avec des enfants à gérer en bas âge. Aujourd'hui, si c'était à refaire, c'est sûr que j'allais me débrouiller de terminer mes études. Derrière, il y a un grand truc derrière, il y a un diplôme. Ce diplôme, quelque soit tu vas postuler pour un travail ben ce diplôme là peut aider. Tu vois aujourd'hui, dans tous les pays du monde, on te demande ton cursus scolaire, ce que tu as comme diplôme. Et ça prime sur tout. T'as pas de diplôme, ça passe pas. Tu passes pas. Tu n'as pas de diplôme… ben ça prime sur tout parce qu'aujourd'hui,n j'ai eu le temps de voir le monde du travail et je sais comment ça se passe. J'ai eu à faire à beaucoup de société et…j'ai eu à travailler dans beaucoup de boîtes sénégalaises et t'as pas de diplôme, ça ne passe pas. Tu passes pas. Soit tu passes pour le boulot inférieur et on te paye pas…On te paye pas assez parce que par exemple au Sénégal, le salaire moyen pour un non cadre, c'est pratiquement 2000 CFA ou 3000 CFA bon en euros je sais pas c'est combien. Peut être 4 euros comme ça. Donc tu vois tu sors de la maison à 6h du matin, tu commences à 7h30. Tu sors du travail presqu'à 18h30 ou 19H et on te paye 4 euros, ça fait mal mais si tu as un diplôme, c'est

un plus ben tu n'as pas besoin de faire ces… tous ces efforts-là. D'ailleurs, tu peux avoir un meilleur salaire et subvenir aux besoins de ta famille. Aujourd'hui, si c'était à refaire, j'allais terminer mes études, ça c'est sûr. Avec mon Bac L, ne serait-ce que rentrer dans le monde du travail avec un diplôme que ce soit un diplôme commercial parce que ici avec un Bac L, tu peux faire agent commercial, tu peux faire pleins de choses mais moi, moi, du fait que n'avais pas, pas, pas d'autres diplômes, je voulais faire commerce, agent de commerce, agent commercial pour n'importe quelle société que ce soit dans la vente de véhicule, que ce soir dans le, dans le, dans le, dans la denrée alimentaire parce que tu pouvais faire pleins de choses. Maintenant, dans ce monde, tu vends et tout le monde achète donc à partir de ce moment, tu pouvais entrer à ce moment et tu allais trouver un bon travail. C'est moi, moi mon projet c'était ça et à un moment donné j'étais obligé d'arrêter parce que ça pouvait pas continuer.

Hum hum.

C'est ce qui m'a fait arrêter et voyant les gens, ce qu'ils étaient capables de faire derrière. Ils quittent à 400 km de Dakar pour venir étudier. Ils quittent les frères, les mères, les pères qui leur font confiance. Par exemple, ils disent : « Mon fils a été étudié » alors que derrière ils font la manche, ils font n'importe quoi derrière ne serait-ce que pour aider derrière, j'ai dit pour moi ça vaut pas la peine. Je suis homme, c'est vrai, je dois subvenir aux besoins de ma famille mais pas de cette façon. J'ai poussé derrière et j'ai trouvé un petit job. Ce petit job m'a plu et euh j'ai commencé à toucher quelque chose mais c'est pas évident, c'est pas du tout évident. Pour nous étudiant sénégalais, il y a beaucoup de facteurs et ces facteurs-là…(Silence). Quand tu reste deux ans, trois ans, cinq ans après, ben t'as des remords, t'as des regrets. Tu commences à te dire pourquoi, j'ai pas poussé. Pourquoi j'ai pas poussé à terminer mes études encore. Ce facteur-là est toujours dans toi. Ca te joue des tours. Ca te joue des tours car j'ai vu des gens devenir fou parce qu'ils n'ont pas, ils n'ont pas de travail derrière. Ils veulent se marier mais ils peuvent pas parce que ici pour se marier, t'as besoin de moyens. T'as besoin d'avoir des sous avec toi sinon tu peux pas. T'as besoin de tout ça et tu n'as pas ben ça joue des tours derrière. J'ai vu des gens devenir fou. J'ai même un ami qui est là, lui-même il a fait trois ans. Il a été jusqu'à son troisième année mais n'a pas pu terminer parce qu'il y avait un problème de moyens énorme derrière qui a fait qu'il était obligé d'arrêter. Il n'a pas pu terminer. Quand il a arrêté, immédiatement, ça a joué derrière. Il peut pas valider le diplôme parce que pour valider un diplôme, il y a beaucoup de choses derrière. Tous ces moyens-là, ça ne suit pas. Donc euh, à partir de ce moment, tu arrêtes. Moi, j'ai pas fait tous ces frais-là donc euh aujourd'hui, je remercie Allah. C'est lui qui m'a permis de subvenir aux besoins de ma famille. Je sais aussi que ce qui m'a aidé à pousser, mentalement, moralement et physiquement, c'est le fait d'être un sportif. Ca m'a permis d'évacuer mes problèmes. Derrière, tu sais que quand tu as un

problème, tu vas courir, que tu vas mourir de faim ben t'as pas le temps. Tu vas juste courir. Tu vois au Sénégal, tu vois tout le monde jouer au foot, faire du sport. Regarde autour de toi, euh derrière chez toi. Tu vois tout le monde faire le sport parce que le sport ça aide. Il y a beaucoup de problèmes. Les personnes que tu vas arrêter, tu vas leur dire pourquoi tu fais autant de sport ? Ils vont juste te dire j'ai juste envie de réussir quelque chose. Quand t'as un problème, fais du sport, fais du sport, fais du sport, parce que ça t'aide. C'est un facteur psychologique, psychologique parce que euh, ça aide. Il y a beaucoup de facteurs qui poussent une personne à, à, à, arrêter ses études.Il y a beaucoup de facteurs. Après, chacun euh à son destin derrière. Euh c'est vrai que tu peux dire, j'ai envie de réussir et tu vas mettre tous les moyens pour réussir mais pour moi, là, c'est pas le cas. Par exemple, tu vas en Métropole et tu vois des gens, ils ont une femme qui a un enfant ou deux enfants maximum ou trois ou quatre enfants maximum alors que ici tu te retrouves avec des familles de dix enfants. Nous on est une famille de 12 enfants mais Hamdoulilah, même mon petit frère, il a pu pousser ses études parce qu'à un moment donné, il n'y avait plus ses barrières là.

D'accord.

Il pouvait pas revenir à la maison sans manger et il est même parti en France. Il est parti en France pour terminer ses études là-bas. Il est directeur commercial à Orange mais basé à Abidjan.

Il est en Côte d'Ivoire ?

Oui, il est basé à Abidjan. Il a sa femme et ses enfants. Il était là, y'a pas longtemps avec nous. Il a pu construire une maison. Tant mieux, Hamdoulilah, au moins, il y a quelqu'un qui a réussi. Tu peux pas te glorifier en disant lui oui il a réussi et moi j'en ai pas. Tu peux juste dire Hamdoulilah. Tu vas pas avoir des pensées derrières. C'est difficile, très difficile mais moi,quand j'étais étudiant, je sortais à la maison à 6h du matin. Euh je marchais, je marchais pour aller à l'université. Je remarchais pour revenir à la maison, si…(Silence). Si je revenais, c'était à moi de puiser de l'eau pour ma mère le soir. Et le soir, je veille jusqu'à 1h du matin, 1h du matin parce qu'il n'y avait pas euh, tous ces robinets. Il y avait les robinets publics donc euh, tu sortais et tu allais prendre de l'eau jusqu'à 1h du matin, 2h du matin et en plus des cours. En plus des cours, tu avais les révisions et j'avais même pas de temps pour moi.

Est-ce que vous avez pensé à quitter le Sénégal pour aller étudier ailleurs ?

Moi, oui.

Et pourquoi ?

J'ai vu la situation du pays. Ne serait-ce que pour avoir des moyens derrière. J'ai même voulu faire l'immigration clandestine. Je suis parti même jusqu'à un niveau, jusqu'à la Mauritanie. Je suis parti jusqu'à la Mauritanie. Je suis revenue parce que j'ai vu des morts.

En Mauritanie ?

Oui sur le désert mauritanien. Je suis revenu et je me suis posé des questions. J'étais partie pour aller en Europe. C'est des frontières donc tu peux accéder au Maroc en passant par la Mauritanie ou bien tu vas en Libye. C'est de là-bas que les gens vont habituellement pour aller en Europe. Tu vas vers le Maroc, tu traverses le désert soit tu passes par où, je sais plus pour aller en Espagne après tu nages. Je sais bien nager, j'étais prêt à nager. J'étais vraiment déterminé à le faire. J'ai déjà nagé beaucoup donc je me sentais de faire plus que ça.

Quelle était votre destination finale ?

C'était l'Europe. L'essentiel c'était que j'arrive déjà en Europe. Il n'y avait pas de destination. Il n'y avait pas de France. L'essentiel c'était de rentrer en Europe et de voir après.

Ah d'accord.

Parce que si tu rentres, euh le plus difficile est de pas rentrer mais si tu rentres, il y a toujours quelque chose à faire. L'essentiel c'était de rentrer dans ces pays là parce qu'il y avait plus de débouchés, plus de facilités d'aider la famille derrière. Plus de débouchés, plus de travail. On trouvera toujours quelque chose. On va essayer de trouver du travail. Il y aura plus de sortie derrière quoi. Pour moi, l'essentiel c'était de partir, partir, partir, partir mais à un moment donné, on est parti jusqu'à la, jusqu'au, jusqu'au désert de la Mauritanie. On a trouvé un bus rempli de cadavres car ils avaient plus ni à manger ni à boire. Donc on a fait demi-tour. Moi, je suis revenu à Dakar. J'en ai parlé à ma mère et elle a pleuré. Il n'y avait que ma mère pour moi donc euh, je suis parti faire mon CV et c'est comme ça que j'ai commencé à plus penser autrement. Donc c'est un sentiment très fort que tu as de ne pas terminer ses études parce que euh (Silence)…Avant dans le temps euh, les moyens c'était pas… les moyens peuvent être poursuivis. Par exemple, quand tu as le BFM, c'est le brevet moyen élémentaire, tu peux poursuivre jusqu'au Bac. Quand tu as le bac, tu peux pousser et faire des études. Par exemple, pour le système des bourses, tu peux faire une demande au ministère de l'éducation et des sports. Maintenant, c'est à eux de traiter ton dossier pour voir à qui ils attribuent les bourses. Il n'y a pas de bourse de mérite ici. Non. Enfin si si, ça existe pour les gens sui ont de très bons résultats. Il y a des gens qui les utilisent mais euh…nous…on a pas eu ça. J'ai pas eu question de bourses. Les plus méritants, c'est ceux qui ont les moyens. Si tes parents sont patrons ou ministres ben t'as tes bourses directes mais…même pour sortir du pays, ça va vite. Mais le plus

grand ressentiment que j'ai actuellement, c'est de pas terminer mes études. Je le regretterai tout le temps quoi. Je le regretterai tout ma vie de pas terminer mes études (une grande inspiration est prise). Ne serait-ce que terminer mes études même si j'ai pas de travail derrière mais au moins, je sais que j'ai un diplôme. Ca c'est un ressentiment très fort et (silence) j'ai le cœur serré rien que d'y penser. C'est un ressentiment très fort et je sais qu'aujourd'hui, ça ne risque pas d'arriver à mon fils. Dieu seul sait et je ne suis pas devin mais Dieu sait que je vais mettre tous les moyens à sa disposition ne serait-ce que pour terminer ses études. Le reste ça va, c'est à lui de voir, s'il a envie de faire autre chose. Mais tout ce que je peux faire pour pousser mes enfants à terminer les études, ben Inchallah, je ferai mais je sais que ça sera pas évident. J'ai, parce que j'ai vécu la même chose, je sais le ressentiment derrière et je sais ce que c'est que de sentir ce ressentiment. Quand on te dit travaille, travaille, travaille, pousse tes études, pousse tes études, pousse tes études, tu te bas c'est pour ne pas avoir le sentiment de rancœur derrière. De temps en temps, tu vas beaucoup pleurer derrière. Des fois, je réfléchis, je m'en veux. Je me dis pourquoi j'ai pas terminé mes études. Pourquoi tu n'as pas de diplôme en fait. Tu rentres dans un travail, tu commences à travailler, travailler, travailler et à un moment donné, tu as juste besoin d'un diplôme pour passer au niveau supérieur. Mais ce diplôme-là, tu l'as pas donc on donne ce poste-là à quelqu'un d'autre qui a ne serait-ce que deux ans de plus que toi. On lui donne le poste, on lui donne le poste et c'est toi qui est derrière pourtant tu maîtrises dix mille fois le poste, le travail que lui mais qu'est-ce qui a fait la différence ben c'est le diplôme. Imagine-toi ce que tu peux ressentir par rapport à ça ? Tu as des ressentiments forts. Tu as même envie de faire du mal à cause de ça. Je te jure ! Il m'arrive de rentrer à la maison et de parler à personne. Je rentre, je vais prendre mon bain et je vais faire mes prières pour ne dire rien à personne parce que j'ai vécu ces situations. Tu as un poste, tu progresses dans ton travail. Tu sais que pour arriver là, tu peux mais tu ne peux pas parce que tu n'as pas de diplôme. C'est deux ans d'études là, elles vont la différence. A cause du fait que tu as fait une année et tu n'as pas validé. Lui, il a fait deux ans de plus, il valide, il a un petit diplôme. Il prend le poste et toi qui a l'expérience du travail, on te laisse derrière. Il y a quoi de plus dur que ça ? C'est un ressentiment fort, fort, fort, fort, fort, fort. Et à partir de ce moment, qu'est ce que tu peux faire ? Qu'est ce que tu peux dire ? Si tu as des enfants derrière ben tu bosses au lieu qu'ils vivent ce que tu as vécu, tu fais en sorte qu'ils vivent pas la même chose. Au Sénégal, le diplôme a une très grande valeur. Oui. Pour avoir un bon poste au Sénégal, il faut avoir des diplômes. Que ce doit du Sénégal, de l'université, de l'extérieur ou d'ailleurs mais il te faut un diplôme. Il faut que tu aies un diplôme. Il privilège ceux qui ont un diplôme parce que le diplôme te permet en France de rentrer dans le monde du travail. Ici, le diplôme n'est pas nécessaire, nécessaire, le diplôme n'est pas nécessaire enfin au moins avoir un stage derrière (rires) enfin si c'est nécessaire mais c'est pas bien, c'est pas facile d'avoir un diplôme pour avoir une vie meilleure

et avoir un niveau de travail meilleur enfin c'est ce ressentiment que j'ai. Ce ressentiment je l'ai toujours. J'ai voulu quitter le Sénégal pour aller étudier ailleurs comme je te l'ai dit. Je voulais aller en Europe mais je n'ai pas les moyens. Certains se décarcasse pour trouver des boulots de la nuit pour étudier le jour à l'université et vraiment il faut aider la famille. Ce ressentiment est dur. On voit au Sénégal, on voit énormément de gens qui ont des diplômes en main et qui n'ont pas de travail, qui n'ont pas les moyens de gérer leurs familles. Franchement, j'ai pas les mots, j'ai pas les mots, j'ai pas les mots.

ENTRETIEN DE W

Peux-tu me raconter ton parcours d'études supérieures ?

Oui, alors, je m'appelle Sawa, euh, j'habite en France. J'étais étudiante à en lettres moderne à l'Université Paris. J'ai eu mon bac en 2012 et j'ai été orienté en France avec un immense ambition de réussir et d'y aller jusqu'à la thèse.

D'accord.Je peux continuer ?

Oui.Mais malheureusement, j'ai eu pas mal d'obstacles dès la première année. Après la, après les inscriptions et tout ça, j'avais plus envie de continuer parce que, parce que j'ai constaté que j'ai fourni beaucoup d'efforts en vain. (Silence).

Est-ce que tu peux me donner des détails sur ces efforts dont tu parles ?

Oui, ben quand j'ai eu mon relevé de notes ben je me suis rendu compte que j'avais pas de notes à deux matières. Il y avait deux notes que j'avais pas. C'était comme si, il n'avait pas corrigé. En plus, avec le système LMD, c'était difficile, très difficile même. Et voilà que je me réveille tôt pour me préparer et prendre l'autobus pour aller à L'université, à Paris. Je me réveillais tôt. Une fois arrivée, trouver une place c'était plein de monde. C'était très difficile. Je rentrais vers 21j parce que euh je restais travailler à la bibliothèque. J'avais pas les moyens d'acheter les livres. Les conditions d'études étaient très difficiles. Je suis venue avec Campus France pour étudier mais derrière la famille ne pouvait subvenir à mes besoins. Les conditions d'études étaient difficiles. Déjà les étudiants au Sénégal, ils n'ont pas les moyens mais en France aussi, on a pas les moyens. Il faut tout payer. C'est cher. Le logement. C'est vrai qu'il y a beaucoup des aides mais même si on peut être un peu aidé avec l'assistance sociale, ben quand il faut donner à la personne chez qui on vit de l'argent, c'est comme si on paye le logement. On peut pas avoir la place comme on veut et être bien stable pour étudier. Je vivais chez une famille sénégalaise que ma famille connaissait depuis le Sénégal. Cette famille avait euh beaucoup

d'enfants. Ici, tu sais, les logements comment ils sont. Ils sont très petits alors tu n'as pas euh la place quoi. Le reste de l'argent, tu dois payer ta carte de transport et avoir assez aussi pour manger au Crous, au restaurant universitaire. Il faut avoir aussi de quoi acheter les livres principaux. Bon si tu as la bourse, ça peut aller mais ce que j'avais de ma famille, je devais donner à la famille qui me logeait. Pour eux, s'il t'aide pour dormir, tu dois aider aussi pour acheter à manger même payer les factures et donner aussi pour que eux, ils puissent faire des transferts par Ria, Money Gram ou Western Union au pays donc t'as rien. C'est come ça, je restais beaucoup à la bibliothèque pour étudier, pour faire des photocopies aussi si euh je pouvais pas emprunter. En Licence, tu peux emprunter jusqu'à 5 livres pour deux semaines mais après faut rendre. Si t'as besoin d'un sixième, ben faut photocopier. Pour moi, c'est beaucoup d'efforts. Des fois, comment dirais-je ? Parfois les cours, tu photocopies euh les étudiants photocopient, ça demande de l'argent, le déplacement. Il faut faire le navette, la navette. Autant pour moi. Personnellement, j'avais pas les moyens moi mais malgré tout ça, ben je me décarcassais pour étudier parce que vous n'êtes pas sans savoir que la réussite n'est pas au bout de l'effort.

Oui.

Mais il, il, il était arrivé un moment où je n'en pouvais plus et brusquement, j'ai abdiqué. C'était très difficile en France. J'avais pas les moyens financiers. Au Sénégal, mes parents ne travaillent pas. Mon papa est soudeur métallique et ma maman est commerçante en même temps coiffeur. Ils ont appris un métier mais ils travaillent pas. Au Sénégal, c'est comme ça au Sénégal, tu as appris un métier, t'as un métier mais euh tu travailles pas. Oui au Sénégal, tu peux avoir un métier et ça n'avance pas. Tu peux passer une journée sans que personne vienne te demander ceci ou cela. C'est comme ça. J'avais pas les moyens financiers et j'avais pas de bourse. J'avais pas une machine.

Une machine ?

Oui une machine…un ordinateur donc c'était très difficile. Voilà.

Quelles étaient tes conditions d'apprentissage ?

Ben oui, je passais tout mon temps à photocopier, à emprunter les livres par ci par là. Si à la BU, il y avait le livre ben je demandais à emprunter à une personne. Je me débrouillais comme ça. C'était très difficile. En plus, chez la famille, je dormais au salon. Il y avait des gens qui passaient tous les soirs. Je devais attendre tard pour lire, étudier tout ça quoi. Tu peux rien dire, tu n'es pas chez toi. C'était dur. C'était trop dur à régler même. Je me perdais même. J'arrivais pas à rassembler tous les chapitres. C'était difficile quoi. J'étais en lettres modernes et comme

je le voyais euh, j'avais de bonnes notes en Français donc je me suis orientée là-bas. Je voulais devenir une écrivain. J'étais heureuse d'y aller. Bon le choix de filière ne venait pas de moi mais j'étais bien dedans. Mais c'était pas moi qui avait choisi. Mais euh en fait, je voulais faire une formation au Sénégal et on m'a dit que c'était trop cher pour moi ben j'ai été à l'université. Bon je me suis dit je veux être journaliste mais comme c'est trop cher ben j'ai été à l'université. J'ai échoué là-bas. J'ai même repris la première année en France, à Paris. J'étais fatiguée donc j'ai même abandonné après le redoublement. Ma mère a su ça et euh elle voulait pas que je reste à rien faire à la maison chez la famille donc euh j'ai cherché pour entrer dans une école de Marketing mais bon. Les conditions étaient difficiles pour moi. Finalement, j'ai fait un Bts en marketing et communication et je me suis dit vraiment évoluer par ci par là. Emprunter par ci par là pour regrouper la mensualité parce que euh je devais payer ben voilà. A la fin du mois, je devais payer les études, euh la formation. Ma mère aussi voulait m'aider mais euh je voulais pas qu'elle s'endette donc j'ai dit non maman arrête. Je vais me débrouiller pour la formation, continuer les études et les payer.

Oui

Elle m'a dit ok mais voilà, je suis en âme et conscience que c'était trop difficile donc j'ai décidé d'arrêter pour faire des demandes d'emploi mais avec le visa d'étudiant en France, on peut pas travailler beaucoup. Mais jusqu'à présent j'ai du mal à trouver. Je voulais aussi faire un stage mais j'ai pas trouvé. J'ai dit bon je reste dans la maison et je laisse tout ça entre les mains de Dieu (sourire).

D'accord. Est-ce que tu peux m'en dire plus sur ton parcours à l'université ?

A Paris, j'ai été l'examen mais deux épreuves n'ont pas été corrigées. J'étais très fâchée. J'ai dit que c'est anormal. J'ai dit qu'un étudiant travaille trop dur pour ne pas corriger. J'ai réclamé ça, j'ai demandé à voir les copies et j'ai pas eu de réponses. En vain, jusqu'à présent. Ils n'ont pas répondu à ma demande.

Tu n'as pas eu gain de cause pour passer en année supérieure ?

Non non, j'ai découragé. J'ai dit que c'est pas sérieux. J'ai laissé les démarches. J'ai abandonné. C'était dur. J'apprenais mes leçons. Euh j'apprenais même mes leçons en cours de route avant de rentrer à la maison. Dans les transports, j'apprenais mes leçons. Je faisais beaucoup d'efforts. Les dimanches, des fois, les cours varient quoi mais j'étudiais ce que j'avais. Quand j'étais à l'amphi, ben je faisais des exercices à 20h ou 19h et je rentrais à la maison. Une fois à la maison, après le trajet, j'étais tellement fatiguée que je pouvais plus regarder les cours. Des fois, je mangeais même pas. Alors vu tout ces sacrifices que j'avais fait ben maintenant aux examens,

ils se permettent de rater de corriger deux épreuves. J'avais pas de notes à deux matières et pas de réponse. Au même moment, il y avait des grèves à l'université au Sénégal. Il y avait des policiers au Sénégal. On a tué des étudiants euh… Il y avait beaucoup de problèmes. J'ai su que chaque jour, il y avait des grèves. Ils ont même tiré et tué euh un de ems camarades. Comment il s'appelle ? Comment il s'appelle ? Olala…

Ce n'est pas grave.

J'ai eu peur. Les étudiants se révoltaient pour la bourse et aussi pour les meilleures conditions. Les conditions pour se nourrir par exemple à l'université. Je me suis dit que je suis euh en Europe et eux ils ont des souffrances pour les études là-bas donc je dois lutter. Par exemple, eux, à l'université, on a dit qu'on allait augmenter le prix des tickets de restaurant universitaire. C'est du n'importe quoi. J'avais besoin de comparer les deux pays pour tenir. Ils ont pas la bourse, le système LMD au Sénégal, les étudiants pour ça, ils faisaient la grève voilà. Ils étaient contre. Là-bas , c'est pas normal que les policiers soient à l'université. Les étudiants ont dit que l'université c'était pas une place pour les policiers mais c'était ordonné par le président. En France, c'est pas comme ça alors je devais me battre mais j'arrivais pas. Voilà. Là-bas, la situation est grave, il y a toujours les grèves, les jets de pierre dans la rue. Ici, non mais pourquoi, j'y arrivais pas. Il y avait aussi le changement de climat. Il fallait avoir l'argent pour acheter les manteaux. Pour tout changer. Ca joue sur le moral quoi. Ma première année, déjà ma deuxième année en France c'était encore plus difficile. Ah oui ! Il y avait la mort successive de deux personnes proches, ça m'a beaucoup troublé. J'habitais pas à Paris donc j'avais beaucoup de trajet. J'arrive même pas à expliquer. Pour manger en France, c'était trop compliqué. A la maison, la préparation n'était pas bonne. L'odeur même, ça pue, t'as pas envie de manger. J'avais de bourse moi, j'avais pas de bourse. Je pouvais pas me nourrir facilement. L'argent que j'avais c'était pour donner à la personne qui m'hébergeais. La bourse ça permet de faire certains trucs. Je pouvais pas acheter ce que j'avais besoin. C'était dur. Le système même LMD, je comprenais pas. J'ai eu le bac au Sénégal. J'étais étudiante quoi mais j'étais pas trop curieuse quoi. Je sais qu'il fallait valider 180 points un truc comme ça. 60 points par semestre ou par année. Je comprenais pas. J'étais pas trop curieuse quoi donc euh je me suis pas bien renseignée. J'étais aps trop curieuse. Mes amis m'avaient dit avant de partir voir les anciens pour demander c'est quoi en fait le système LMD mais j'allais pas. Je restais là et j'attendais la réponse pour écouter. J'allais en cours, je travaillais le soir à la BU mais après, je restais pas. Je restais pas pour faire la vie étudiante. Je disais non non. Pour moi, si je passe, c'est que j'ai validé mais si je passe pas ben ça veut dire que j'ai pas les points. Si on redouble, on a les points, si on ne redouble pas, on passe, ben on a les points. Ben moi, le système LMD moi ça m'intéresse pas. Ben moi, maintenant, j'ai dû mal à expliquer même le système LMD. Je parlais même avec une

copine et elle me disait que c'est le système LMD qui pose un problème chez les étudiants. Ben j'ai pas cherché même à comprendre pourquoi.

Pourquoi ce sujet ne t'as pas intéressée puisque tu voulais aller jusqu'au doctorat?

Parce que dès la première année, tout mes rêves se sont brisés. J'avais plus envie même d'aller depuis la première année à l'université. (Silence). Lorsque j'ai eu le bac, je croyais que ça n'allait plus être difficile. Je pensais que ça allait être plus facile. Quand j'allais à l'université, je croyais que j'allais être élève. J'étais vraiment joviale, heureuse et lorsque je suis arrivée à l'université ben les rêves se sont brisés. J'étais très fatiguée en arrivant en France (elle pleure). J'avais pas compris quoi que la vie serait pas comme avant. J'avais pas prévu le décalage horaire. Quand j'arrivais à l'université ben j'étais aussi toujours très fatiguée (elle pleure). J'avais pas compris quoi. J'avais pas compris que l'université c'était comme ça. J'avais plus envie de...de rien. J'avais plus envie d'aller de l'avant quoi. J'allais plus après à la bibliothèque. J'avais parfois (Silence). J'avais pas... J'allais plus faire cours. Oui, j'allais plus faire cours franchement l'université de ma maison, c'était très loin, c'était très loin. L'université de ma maison, c'était très loin, 1h30 à l'aller seulement pour aller en cours en transport. Le retour avec les heures de pointe, catastrophique. J'en pouvais plus, j'étais trop fatiguée. C'était trop difficile le rythme quoi.

Et ta famille, tu peux m'en parler?

Ouais. Ma maman me soutenait. Dans mon budget, ma maman avait prévu 1,50 euros pour moi par jour en plus des autres choses à régler. Donc euh chaque jour, c'est comme si ma maman m'avait donné 1000 CFA comme au Sénégal (fiouf). Tous les jours, j'avais ça pour aller à l'université. J'avais ça du lundi au samedi car le samedi aussi, j'allais travailler à) l'université. Par semaine, j'avais comme 6000 CFA c'est comme 9 euros la semaine.

Avec cette somme, tu faisais quoi par semaine?

Ben j'achetais du café, du pain et de l'eau chaque jour. Tu sais, là-bas, ma maman a ma sœur et mes deux frères à s'occuper. Nous sommes quatre enfants. Deux filles, deux garçons. Je suis la deuxième. Pour mes photocopies, je demandais parfois aux étudiants. Les étudiants qui, les étudiants qui étaient en TD avec moi, ben je leur demandais. Ou des fois, si j'avais pas de crédits sur la carte ben je demandais au responsable de TD de me photocopier. Je lui demandais de faire, lui, il savait ma situation. Des fois aussi, je prévenais ma maman et elle m'envoyait plus sinon euh des fois, j'attendais une prochaine fois de faire mes photocopies. Au début, je me disais que c'était pas grave, que financièrement ça ira. Des fois même j'avais honte de demander à maman de m'aider, de m'envoyer plus parce que c'est moi qui est en Europe qui

devait envoyer. Je me disais au début les finances ça va aller parce que c'est le début mais... au fond de moi, dès le départ, je savais que ça ,'allait pas aller. Tout le temps, tout le temps, demandé, parce que j'avais des frères et je sais que là-bas, la situation économique n'est pas très bonne donc je me sentais tout le temps gênée de demander tout le temps. Tout le temps, tout le temps, tout le temps donc je me suis dit pourquoi pas arrêter une bonne fois pour toute. J'avais envie de rentrer au Sénégal. Comme les moyens, comme tu n'as pas les moyens tu dois arrêter les cours et rester à la maison. Mais vraiment, je voulais continuer. Vraiment, je voulais continuer, vraiment, je voulais continuer, continuer et jusqu'à maintenant, j'ai dû mal à comprendre ce qui s'est passé pour que j'en arrive là. J'ai dû mal à comprendre, à supporter cela, à supporter tout ces... aaaaaaahhh je sais pas, c'était difficile (Silence).

Qu'est-ce qui est difficile?

Tout, l'école, l'université, c'était pas facile. C'était difficile et j'avais pas les moyens. L'université c'est une grande université à Paris où les grands intellectuels y sortent. Je sais pas comment si c'est de la chance ou de la mérite ou je sais pas aussi si c'est...je sais pas. C'est pas moi seule mais beaucoup n'ont pas réussi. Je sais pas certains ont réussi et d'autres ont décroché. Certains ont été jusqu'au doctorat. Moi, ma période à l'université était catastrophique. Vraiment avec l'ambition que nous on a les sénégalais à avoir le bac ben c'est comme si, on attendait les gens de la session de 2012 pour nous mettre des bâtons dans les roues. J'ai laissé à la deuxième année de licence. Je dis ça parce qu'on est nombreux à avoir abandonné à Paris dans ma session, ceux qui ont eu le bac en 2012. J'ai honte quoi.

ENTRETIEN DE Y

Peux-tu me parler de ton parcours d'études supérieures ?

Alors, dès le lycée, je savais plus ou moins ce que je voulais faire. C'est-à-dire que j'ai fait mon bac professionnel accueil, relations clients et usagers puisque j'aime bien travailler dans l'accueil. J'aime le contact en face à face avec les gens. J'aime avoir les gens en face à face avec moi pour leur parler et tout et tout. Et quand je suis arrivée au lycée, j'ai, je me suis orientée pour faire un BTS Assistante de gestion PME/PMI parce que mon père a une entreprise en Guadeloupe. Et du coup, il a quelques difficultés là-bas dans son entreprise et il aimerait que je l'aide. Donc du coup, je me suis dit que je fais ce BTS. Et que une fois, en soi, j'ai pas besoin de BTS pour travailler avec mon père puisque c'est mon père mais…en fait, par la formation du BTS, j'aurai euh appris des choses tu vois, comme la comptabilité, savoir gérer une entreprise, commander ceci euh, tout, tout, toutes ces choses en fait. Voilà. J'ai fait un BTS PME/PMI, de gestion en alternance déjà parce que je vivais, parce que cette formation là m'intéressait pour aider mon père dans son entreprise.

Que peux-tu me dire de plus sur ton parcours après le bac ?

Euh, je peux te parler de comment j'ai trouvé mon entreprise ?

Oui.

Voilà, j'ai fait un BTS Assistante de gestion PME/PMI en alternance. Déjà, parce que, enfin, surtout cette formation là m'intéressait pour aider mon père dans son entreprise. Et, deuxièmement, j'ai fait en alternance parce que je ne voulais pas abandonner l'école puisque avec un bac aujourd'hui, enfin voilà…j'aurai pas pu atteindre les objectifs professionnels que j'avais souhaité. Donc du coup, vu que je voulais partir de chez ma mère, mais que je pouvais pas partir et travailler , enfin travailler avec un bac c'est pas suffisant. Donc je me suis dit, comme j'ai des frères et sœurs chez moi et que c'était compliqué avec ma mère, j'aurai pu plus eu l'esprit tranquille, reposer pour apprendre etc. J'avais des difficultés avec ma mère voilà…là, je vais détailler les difficultés que j'ai eu avec ma mère euh ce que j'ai vécu de positif ou de négatif avec elle. Voilà, tout ce qui se passait entre nous du fait, du fait qu'elle voulait vraiment me faire fuir de chez elle sans pour autant me le dire clairement. Donc voilà, moi euh pour faire suite…avec mon père, limite comme si tout était rose, tout était beau, tout était parfait et franchement, à ce moment là tout était vraiment beau et parfait quoi (rires). C'était vraiment euh émotionnellement parlant j'étais comblée, j'étais épanouie quand j'étais avec lui et voilà. Il y a les fameux vendredis soirs et les fameux dimanches après-midi ou voilà… Les vendredis où mon père venait me chercher après l'école et les dimanches après-midi où il doit me redéposer chez ma mère parce que ça part dès là en fait. Toutes ces petites choses là, ça partait de là. Donc voilà, donc euh, voilà, pour faire suite ben quand mon père me déposait les dimanches soirs, les dimanches après-midi, les dimanches soirs ou les lundis ben quand je rentrais chez ma mère euh, je me sentais en fait, vraiment comme une inconnue, comme une inconnue. Euh, je vais détailler ce que je pense au moment où je parle. Je me rappelle que une fois, lorsqu'on vivait à Trois-rivières, que, que mon petit frère Dylan nétait pas encore né, je vivais seule avec ma mère , voilà et en ce temps-là, c'était parfois douloureux parce que , euh, des fois, elle voulait pas que j'aille chez mon père les week-end. Des fois, huumm, elle me laissait chez les gens et elle, elle partait en boîte de nuit ou elle partait à, à, avec ses amis. En gros, elle partait faire sa vie en fait. En gros, ma mère, elle m'a eu à 17 ans du coup euh, elle m'a accouchée à 17 ans ben du coup, moi, je pense que lorsque je suis née…euh…moi je pense , ce que je ressens, c'est que j'étais plus un fardeau pour elle. Ce que je comprenais pas , c'est qu'elle voulait pas me laisser chez mon père en fait. Elle voulait pas que mon père ait ma garde. Ok. Je pars du principe que t'es jeune.Ok. T'as rencontré euh un beau garçon, il a son entreprise, il a tout ce qui peut te faire rêver euh, moto, voiture, maison de campagne etc en

parlant de mon père et euh…huumbim, tu t'y attendais pas, t'es tombée enceinte. Bon…est-ce que, est-ce qu'elle, j'essaie, j'essaie de me mettre à sa place et je suis entrain de me dire peut être qu'elle était pas si amoureuse que ça mais elle s'est laissée emporter par ses émotions, par euh, par euh, du fait que…Enfon moi, elle m' a toujours dit , je sens que ça la pèse, qu'elle a toujours vécu des moments difficiles, qu'elle était dévalorisée, que sa maman ne la supportait pas parce qu'elle avait un caractère fort, un fort caractère et voilà quoi.Moi, je me suis dit ça je comprends, je peux bien comprendre, je fais l'effort de comprendre mais au final, ce que je comprends pas c'est ok, si t'es dépassée du fait d'avoir un enfant, du fait que le père est un peu plus mûr, et aah et qu'il accepte cette enfant parce que l'enfant était voulu du père ben pourquoi pas laisser cet enfant en parlant de moi à son père ? Moi, je me dis que , que je serai un peu plus heureuse. Moi, je me dis que je serai un peu plus heureuse. Euh que j'aurai mieux vécu (elle ouvre la porte de sa voiture). C'est vraiment mon ressenti à moi en fait, de me dire que, moi j'aurai vraiment préféré vivre avec mon père à plein temps et tout…au pire des cas, voir ma mère un week-end sur deux quoi. Ou une fois dans le mois ou quelque chose comme ça quoi et voilà. Et un jour, voilà, ce que je voulais dire c'est qu'en rentrant de chez mon père, ben mon père m'a déposé et tout ben ma mère…elle m'a dit bonjour et tout, je rentre et elle me dit euh…ah bah lui, c'est T. T, c'était mon beau-père donc tout de suite, moi j'étais pas prête enfin j'étais pas prête du sens où euh, j'aurai aimé, j'aurai aimé qu'elle fasse les choses, qu'elle dise ben ton papa et moi, nous ne sommes plus ensemble parce qu'on a eu des différends, parce qu'on ne s'entend pas, je sais pas moi…parce qu'on ne s'aime plus mais tu sais toi, tu resteras toujours ma fille, tu resteras toujours la fille de ton père. Voilà quoi, qu'elle me mette tout simplement en confiance avec T parce qu'en fait, je me rappellerais toujours de ce jour comme ça. Quand je vois mon beau-père T bah voilà…(silence)…bah voilà, en fait, c'est quelqu'un que j'apprécie énormément parce que c'est pas quelqu'un de compliqué, c'est pas quelqu'un qui prend la tête, franchement, il est vraiment très très sympa, très gentil. Y'a aucun problème de ce côté là mis voilà sans plus, ça veut pas dire que , que parce qu'il est très gentil, que je me vais me sentir à l'aise pour lui raconter ma vie, pour lui raconter ma journée. Ça, c'est en grandissant maintenant, à bientôt 24 ans que je fais cet effort là voilà. Mais pour moi, c'est pas naturel. Quand ma mère me l'a présenté ben c'est bon voilà, je te présente euh telle personne et puis voilà, c'est à toi de te faire euh…Bah voilà, L, c'est à toi de te faire tes conclusions, c'est à toi de l'aimer ou pas tu vois enfin voilà, y'a aucun feeling (rires). Je sais pas comment dire ça mais voilà, je me comprends quand je dis ça. Et euh, voilà, je le vois vraiment comme un inconnu en fait. Depuis ce jour, pour moi ça a toujours été entre guillemet, un inconnu. Quand je dis ça comme ça, ça me fait mal parce qu'au final, c'est quelqu'un que mine de rien, que j'apprécie énormément mais voilà quoi. C'est pas quelqu'un que avec le temps, je, je dévoilerais ma vie etc bah par exemple, je peux dire ah bah, j'ai acheté une nouvelle voiture,

telle et telle chose …Ah bah c'est cool, ça je sais qu'il s'y connaît en voiture ben je me sentirais à l'aise avec. Après ; ben par exemple, j'ai rencontré un garçon, ben , j'irai pas lui dire, bah tu sais j'ai rencontré un garçon, je l'apprécie pour ça , pour telle et telle chose , il est comme ci, il est comme ça, blablabli, blablabla. Je vais plutôt lui présenter mon copain et que lui, du coup, il en fasse sa conclusion. Est-ce que c'est quelqu'un de sympathique, de ceci, de ceci, de cela et voilà en fait je le fais vraiment pas exprès mais donc c'est juste pour dire que voilà, que ma mère, elle n'a jamais instauré une relation de confiance donc je pense que même pour lui, c'est frustrant. Franchement, moi, j'ai pas d'enfant (rires) et j'ai pas envie d'en avoir maintenant pour beaucoup de raisons et euh…que je parlerais aussi de ça et je pense que c'est important aussi de parler de ça (rires). Euh… je disais quoi encore déjà ? Donc euh ouais voilà ! Euh ouais voilà…je me dis que si demain, je rencontre un garçon, qui a déjà un enfant ben moi, je me sentirais déjà très mal à l'aise parce que je me dirais c'est son enfant à lui, c'est lui qui fait ses lois, en gros, il fait ce qu'il veut avec son enfant. Il agit vraiment comme il veut avec son enfant mais si lui, il me dit pas voilà L, voilà, je t'aime, je t'apprécie, je veux faire ma vie avec toi ben euh…j'ai un enfant , mon enfant aussi a beaucoup d'importance dans ma vie, maintenant je vous aime tous les deux y'a pas de soucis, j'aimerais que vous vous entendiez convenablement, que vous partagez de bons moments, que vous aussi, vous soyez à l'aise parce que moi aussi, ça va me faire du bien. Que pour notre relation, ce sera encore un plus. Moi j'aimerais plutôt, euh, si ça devait m'arriver, j'aurai plutôt aimée euh que les choses, que mon…que la personne avec qui je suis me dise les choses comme ça et de là, je ferai des efforts, de venir vers l'enfant euh. De, de prendre de ses nouvelles, alors ta journée ? alors l'école ? Alors telle chose, alors telle chose ? Enfin, si je sais qu'il aime sortir dans les parcs ben je m'arrangerais pour euh, quand il est là ben de l'amener dans un parc. Alors, je sais qu'il aime manger ben je sais pas frites et poulet. Ben je m'arrangerais de faire frites et poulet. Enfin, tu vois, je, j'essaierais de faire des choses qu'il aime euh pour aussi qu'il m'aime hein. Pour aussi qu'il m'aime hein (rires). Je vais me voiler la face mais…euh c'est, c'est toujours plaisant, euh, c'est, c'est toujours mieux je pense que du coup euh…voilà. J'ai, j'ai pas les bons mots pour dire ça mais voilà. Je pense que c'est un petit peu compréhensif, tu vois pour faciliter l'échange enfin pour pas que ça fasse effet inconnu. Tu vois, je sais pas c'est comme euh enfin voilà. Moi, voilà, il y a des personnes aujourd'hui qui ne sont pas de ma famille enfin qui ne porte pas le même sang que moi et qui pourtant, que je considère euh beaucoup plus que ma propre famille quoi. Donc euh ça veut rien dire. Enfin voilà, c'est comme une amie que je peux rencontrer à l'école que je considère beaucoup, beaucoup, beaucoup. Alors qu'à la base, c'est une inconnue mais pour dire euh que ça m'empêche pas de vivre des bons moments peu importe ces croyances peu importe euh comment elle est etc etc. Voilà pour ce point après pourquoi je dis que je veux pas spécialement d'enfant euh pour euh, pour mon jeune âge. Donc bientôt 24 ans,

le 19 de ce moi ? Ben déjà pour plusieurs raisons, ben déjà je suis pas stable, financièrement, je suis pas stable euh voilà pour plusieurs raisons enfin j'aimerais pas avoir un enfant et me le trimbaler à droite, à gauche, qu'il soit plus un fardeau pour moi qu'autre choses, en fait, je veux vraiment pas avoir d'enfant pour le moment parce que je me dis que je suis pas prête alors pas du sens où je ne sais pas m'occuper d'un enfant tout ça, ça s'apprend mais j'ai pas mal de frère et sœur donc maintenant j'apprends des petites choses à droite, des petites choses à gauche et puis quand tu aimes les enfants ben ça vient naturellement. Mais ce que je veux dire c'est que je suis vraiment pas prête. J'ai pas envie de , de, de , de refaire, de créer quelqu'un enfin pas créer mais de m'être au monde, de mettre au monde un être humain qui n'a absolument rien demandé. Et au final, de , de lui faire subir tout euh toutes ces choses, tout mon quotidien, voilà quoi. Je dis que je ne suis pas stable financièrement, je ne suis pas aussi stable dans mes émotions donc du coup, j'ai pas envie de, de me décharger sur cet enfant. Voilà quoi. J'ai pas envie de reproduire ce que ma mère, elle a vécu avec sa mère et ce que moi du coup j'ai vécu avec ma mère quoi. J'ai vraiment pas envie. Enfin j'aurai voulu penser positivement en me disant mais non Lindsey, justement ta mère, elle était comme si, comme si avec toi mais non, maintenant que tu sais qu'elle a été comme si, comme si avec toi ben tu sais que tu veux pas telle chose. Tu sais que telle chose, c'est pas bien…pour un enfant mais, ben tu feras pas pareil qu'elle. Mais voilà, ça je peux me le dire comme ça et ça je me dis que ok mais pas pour tout de suite en fait, pas pour tout de suite. Pour l'instant, je suis pas encore euh totalement guérie de cette relation avec ma mère. Voilà. Alors, là, je vais entrer un peu dans le vif du sujet, enfin dans le vif du sujet. Euh, je vais dire, enfin je vais expliquer enfin en détaillant le plus que possible, le parcours de la Guadeloupe, euh, de la Guadeloupe à la France du coup. Donc je suis née en Guadeloupe, voilà. A l'âge de 2 ans, mes parents se sont séparés donc il y a avait la garde alternée etc. Donc à 8 ans, ma mère a, m'a annoncée qu'on allait vivre définitivement en France (rires) donc tout de suite, moi, je l'ai annoncé à mon père. Donc, lui, tout de suite sur le coup, il m'a dit tu sais, tu sais L ça va être une bonne chose pour toi. Pour euh, pour tes études enfin je sais même pas si il a parlé d'études hein mais ouais peut être hein enfin oui, il m'en a parlé. Il a dit, tu sais, ça peut être une bonne chose pour toi etc etc. Il m'a vraiment dit que ça sera une bonne chose. Moi, je me suis dit sur le coup, euh mais ? Enfin dans mon cœur hein, je me suis dit pourquoi, il me comprend pas, normalement euh il devait être aussi triste que moi quoi. Mais bon sur le coup, il m'a pas montré. Sur le coup euh, il m'a plutôt montré qu'il était fort et que c'était un point positif pour moi. Et c'est vraiment des années lumières après que euh, quand je suis redescendue en Guadeloupe. Je crois que j'avais entre 17 et 18 ans, un truc comme ça ben c'est ma tante, la sœur de mon père, ben c'est elle qui m'a dit ben euh. En fait, je lui parlais de certaines choses et elle me disait mais L euh en gros euh, qu'est-ce que tu racontes parce que en gros, ton père, il est venu pleurer chez moi. En me disant ben (pleurs),

c'est ma fille, c'est ma fille, c'est ma fille, je comprends pas euh (pleurs) enfin…(silence). Désolé euh. Pour dire oui, c'est ma fille. Déjà que je peux pas avoir sa garde, Déjà qu'il se passe des choses avec sa mère alors que moi je peux pas contrôler ben là, elle sera en France., elle sera totalement, seule en fait, seule. Il s'inquiétait beaucoup pour ça. D'entendre que mon père pleurait pour ma tante (pleurs) ben moi j'ai jamais, jamais, jamais vu mon père pleurer donc euh ça m'avait très très touchée (pleurs). Ça me touche encore aujourd'hui. Voilà et euh (voix tremblotante) et voilà. Et euh… du coup, euh, du coup, du coup euh, du coup euh suite à ça, on est parti en France. Ma mère, mon frère et moi. Oui parce qu'entre-temps, mon petit frère est né et ça je l'ai pas précisé. Ben mon petit frère , son papa c'est T, c'est lui qui est mon beau-père. Et qui est encore mon beau-père encore aujourd'hui donc du coup…Du coup euh, du coup, nous sommes partis, ma mère, mon petit frère et moi. Nous sommes partis en France chez ma tante qui avait à l'époque… elle avait à l'époque, deux chambres. Je crois que c'était un F3 hein. Enfin bref, deux chambres, un salon. Et euh…elle, elle vivait à l'époque et toujours avec mon oncle. Son… ils sont pas mariés mais je dis son mari pour faire court. Donc, ils, elle vivait juste avec son mari. Ils n'avaient pas encore d'enfants. Il y avait le frère de son mari donc le frère de mon oncle qui euh vivait dans une petite chambre chez ma tante. Donc, il y avait la chambre de ma tante et mon oncle. Et il y avait la chambre, une chambre où il y avait le frère de mon oncle donc le frère du mari de ma tante qui était là parce qu'à l'époque, je pense qu'il n'avait pas de logement ou quoi que ce soit, quoi que ce soir ou quoi que ce soit. Et au final, quand nous sommes arrivés, ma mère, mon frère et moi, on dormait dans le salon, sur le sol. On dormait dans le salon et tout donc voilà. Après, euh, peut être euh, c'était très rapide hein, peut être deux semaines après ben le frère de mon oncle s'est trouvé un appartement. Ensuite, il est parti donc la chambre était libre. Donc du coup (euh)…silence. Ah je me rappelle même plus si mon petit cousin était né ou pas. En gros, la chambre était libre donc il y avait mon frère, ma mère et moi. Du coup, on dormait dans la chambre. Moi, je pense que je dormais sur un lit au départ et ma mère et mon frère dormait sur le sol. Voilà et des fois, on alternait je crois. Et voilà. Et c'est à partir de là, que ma mère a repris sa vie en main. Voilà, je pense qu'elle est venue en France parce qu'il s'est passé pleins de choses dans sa vie en Guadeloupe, peut être beaucoup de conflits avec sa famille, beaucoup de conflits avec ses amis, beaucoup de conflits avec ses amies. Je l'entendais beaucoup parler au téléphone avec ma tante. Elle disait qu'elle aimerait partir de zéro, qu'elle aimerait travailler parce qu'elle ne travaillait pas. Voilà, qu'elle aimerait faire quelque chose de sa vie, avancer, blablabli, blablabla. Et voilà donc ça s'est fait. On est venus en France, on s'est installés. Ma mère a trouvé un travail. Elle était animatrice dans les écoles. Euh du coup, moi aussi, j'ai commencé l'école. J'ai commencé quoi ? J'ai commencé le CM ? Le cm1 que j'ai même redoublé, pour la première fois de ma vie. J'ai commencé le CM1, c'était très trèstrès difficile pour moi. Déjà une, je vivais très très mal le

fait d'être coupé de mon père. Je vivais ça très mal mais je gardais vraiment les choses en moi. Parce que vu que ma mère était vraiment très très autoritaire ben j'avais pas, c'est pas que j'avais pas le droit de montrer mes sentiments mais en fait, elle, elle aime pas les gens qui pleurnichent pour rien. Elle aime pas les gens qui montrent ses sentiments. Elle est pas, euh, elle, c'est pas son truc en fait. Elle, elle est vraiment brute voilà quoi. On est en France, oui, ton père, ton père et alors ? Tu le verras pendant les grandes vacances. Je pense qu'elle pensait vraiment comme ça, à l'époque en tout cas. Enfin, je sais pas. T'es un enfant, t'as pas à pleurer. Donc moi, en tout cas, c'est ce que j'ai ressenti. C'est mon ressenti à moi. Et voilà, je suis arrivée dans la classe de CM1, c'était très compliquée pour moi du fait de, d'être coupée de mon père, couper de mes repères (rires). Là, il n'y avait pas ni plage, ni le soleil, ni les cousins, ni les cousines, ni les frères et sœurs, ni ma belle-mère, personne, personne. Il y avait juste ma tante que je voyais des fois, euh ma tante Fabienne. C'est celle chez qui je vivais à Bonneuil, qui m'accueillie avec mon oncle. Après, il y avait juste elle que je connaissais en France, juste elle, que je connaissais en France parce qu'elle venait nous rendre visite en Guadeloupe de temps en temps.J'ai fait mon CM1, bref, je l'ai déjà dit. L'école, c'était juste catastrophique. Déjà, dans ma tête, je ne suis pas bien. Il faut que je m'adapte à la séparation avec mon père. Il faut que je m'adapte au froid parce que le froid, j'ai jamais connu de ma vie. En tout cas, pas constamment. Pas aussi froid donc euh, là, je change tout. Faut mettre des manteaux tout le temps alors qu'aux Antilles, allez hop, un tee-shirt, une jupe, des baskets, un pantalon et c'était vite réglé quoi. Là fallait tout euh tout tout apprendre. Comment s'habiller et en France, c'était compliqué pour moi aussi euh par rapport à mon, ben…quand je communiquais en fait ben les élèves, mes camarades de classe du coup disaient : « Oh mais t'as un accent » ? Et puis, ils se moquaient. Hahahaha et comme j'avais un accent guadeloupéen donc créole du coup ben ils, ils essayaient de m'imiter enfin…mais lorsqu'ils essayaient, bah c'était plus dévalorisant en fait et je me disais bah, je comprends pas. Est- ce que peut-être que en France, enfin euh est-ce que, en France, c'est pas bien d'être une guadeloupéenne ? Enfin, je comprends aps. Ben quand on me disait que j'avais un accent ben…je savais même pas que j'avais un accent en fait. A la base, en Guadeloupe, il y avait que des guadeloupéens, pratiquement que des guadeloupéens enfin des gens euh qui avaient un accent comme moi quoi. Voilà, donc j'étais vraiment confrontée à ça et au fait euh que ni ma mère, ni à l'école, on m'avait appris que j'étais dans une classe et que euh, il y avait différentes nationalités…silence donc voilà. Ça aussi, j'aurais aimé que ma mère me dise ben tu sais, Lindsey, on est en France donc tu iras à l'école en France et il faut que tu as à savoir qu'il faut savoir qu'il n'y aura pas que des guadeloupéens, il y aura aussi des africains, des asiatiques et voilà quoi. Qu'il y aura beaucoup de blancs, qu'il y aura plusieurs origines, plusieurs, euh une diversité d'origines et aussi une diversité des langues. Que les arabes, ils parlent arabes, que les africains (rires), ils parlent africains, que les blancs

parlent français et en fait, moi-même, j'ai moi-même dû constaté ça en fait. Toutes ces choses donc c'était un peu frustrant à mon âge d'affronter tout ça seule donc voilà. Voilà, ça, c'est quelque chose. Ensuite, à mon année de CM1, je l'ai redoublé. J'étais vraiment perchée, perchée de chez perchée. Je comprenais vraiment rien. Je comprenais vraiment rien dans ma vie. Je me suis jamais fait renverser par une voiture et j'aimerais pas que ça m'arrive mais j'ai vraiment l'impression que j'étais là entrain de traverser la rue… Euh même pas traverser la rue mais que j'étais là, sur un trottoir et que Bim par derrière, une voiture euh une voiture me fonce dessus et que Bim, je me retrouve à l'hôpital et que je comprends pas ce qui s'est passé. J'avais pas demandé que la voiture euh me persécute comme ça quoi. C'était vraiment mon ressenti. Je comprenais pas. J'étais sonnée. J'étais perdue, j'étais chagrinée de mon père, mon père, mon père, mon père enfin mon père, c'était vraiment ma source d'énergie. Ma source de valeur, ma, mon c'était mon amour en fait, c'était un tout en fait. C'est lui qui me donnait le sourire et dès lors que je n'ai plus eu tout ça mais c'est mon monde mais vraiment euh, c'est vraiment à partir de là que mon monde s'est effondré. Même là, dans ma vie, je me dis, à quel moment, à quel moment, ma vie m'a échappée et là, en parlant de ça, en dévoilant ma vie, je me demande exactement, je me dis que c'est exactement à ce moment-là. Je me dis, déjà, je suis coupée de mon père qui me donne en gros, une raison de vivre, de te…de te sentir, de te faire sentir bien. Ensuite, t'arrives dans une école où on se moque de toi et aussi de ta façon de t'habiller hein parce que tu, tu mets pas telle ou telle marque pourtant, moi, je trouvais que j'étais très bien habillée. J'étais vraiment satisfaite de, de comment j'étais habillée mais euh, en tout cas, euh, ils étaient vraiment très regardant : « Ah, tu portes du Nike, ah ceci, ah, tu ne portes pas ceci, ah, tu ne portes pas cela » ? « Bon ben ça veut dire que t'es nul » ? Franchement, pour un enfant de mon âge, je trouvais ça vraiment très très douloureux. J'en ai beaucoup souffert et ça, j'ai pas pu en parler à ma mère parce que quand je rentrais, ma mère était toujours agressive avec moi. Toujours à faire, à se décharger sur moi, euh ceci, cela. C'était trop pour moi. Déjà à l'école, on me persécutait, on disait que j'étais pas bien, que je m'habillais pas bien. Déjà, quand j'étais aux Antilles, c'est ma belle-mère qui me faisait faire mes devoirs, elle comprenait. Elle allait dans mon sens, enfin dans mon sens enfin si je comprenais pas…En fait, moi, quand je comprends pas, il faut m'expliquer dix mille fois avant que je comprenne mais une fois que j'ai compris, c'est bon mais il faut quand même m'expliquer dix mille fois. Ben elle, elle avait ce temps à m'accorder, elle avait euh cette patience à m'accorder et euh j'y arrivais. Mais là, ma mère, bah du coup vu que le CM1, t'as des devoirs, tu rentres à l'école, t'as des devoirs ? Du coup, je faisais les choses toute seule et il y avait des choses que je ne comprenais même pas. Bah du coup, soit, je faisais pas le devoir, soit j'écrivais n'importe quoi. J'avais tout le temps des zéros, j'avais tout le temps des zéros, alala mais ça, j'oublierais jamais. Quand il y avait les bulletins par trimestre c'est ça ? Chaque trimestre, il y avait une convocation avec les parents

pour remettre les bulletins mais mon Dieu, c'était pfff. Trois fois dans l'année, comme si, c'était pas assez, ce que je vivais ben trois fois dans l'année, pffff…je vivais des moments très trèstrès douloureux et physiquement pas que émotionnellement mais physiquement. Du sens où ma mère, elle voit que dans beaucoup de matières, j'ai pleins de lacunes, pleins de difficultés et elle, qu'est-ce qu'elle trouvait à faire, bah allez hop, l'enfant n'apprend pas à l'école, l'enfant te ramène des zéros, l'enfant est bête allez hop, je vais la frapper comme ça, elle va mieux apprendre. Elle va mieux réussir, je vais la frapper, je vais la torturer, je vais tellement la frapper qu'elle va comprendre. Donc premier trimestre, c'est comme ça, deuxième trimestre, tu frappes encore l'enfant parce que l'enfant n'a toujours pas compris donc que euh, que l'école c'est important, qu'il faut apprendre, que ceci, que cela. Le troisième trimestre etcetc donc limite, j'allais à l'école mais j'avais pas envie d'aller à l'école parce que je me disais, j'y arrive pas. J'y arrive pas après j'osais pas aussi aller voir la maîtresse et dire que je comprends pas, que j'arrives pas, ceci,cela. Enfin ! Après aussi, quand je prends le recul aujourd'hui parce que j'en parle aujourd'hui ben je me dis aussi que voilà, je trouve qu'à l'école, il devrait plus souvent y avoir euh des moments en fait, des moments où un enfant a le droit de s'exprimer sur euh, sur sa personne. Comment il perçoit les choses ? Comment, il perçoit l'école ? Comment il trouve l'école ? Est-ce qu'il aime l'école ? Pourquoi est-ce qu'il aime l'école ? Pourquoi il n'aime pas l'école ? C'est dur mais pourquoi c'est dur ? Qu'est-ce qui est dur ? Aussi, faire le point sur sa famille. La France, c'est ça aussi. Je pense qu'il y a beaucoup de protection de ceci et de cela mais euh…mais encore faudrait-il les détecter et euh…bon je pense qu'aujourd'hui, c'est beaucoup mieux après je connais pas euh…A mon époque, euh, la maîtresse, elle te voir avec pleins de zéros dans ton truc ben jamais, elle va te dire : « Qu'est-ce qui se passe » ? Elle va pas aller voir tes parents pour dire ceci ou cela après, peut-être qu'elle allait parler avec mes parents ? Mais elle-même, ma mère, elle n'était même pas dans l'école. Elle a fini l'école au collège, peut-être 3ème. Euh franchement, c'était le cadet mais franchement le cadet de ses soucis. Je pense que elle, elle se basait sur le fait que mes devoirs, en Guadeloupe, je les faisaient toute seule mais en fait, je les faisaient pas toute seule. Je les faisaient avec ma belle-mère. Du coup, elle, elle faisait rien. Les devoirs, je les faisaient avec ma belle-mère donc à l'école, ça allait plus ou moins bien. Voilà, je vais à tout prix faire un BTS en alternance. Grâce à ça, j'ai pu avoir un logement et m'en sortir. J'ai contacté une école, j'ai passé un entretien, ils m'ont pris. Comme, ils ont des partenariats avec des entreprises, j'ai , j'étais admise. Ils m'ont recruté pardon pour le poste d'assistante de gestion PME/PMI. C'était une entreprise qui s'appelait, euh qui s'appelle ? ou qui s'appelait ? Euh, de la maison.fr. Donc euh, ils vendent des meubles et de la décoration en ligne. Ils étaient en ce temps-là à Villejust. Voilà, c'était quoi ? à une heure et demie de chez moi et voilà.

D'accord.

Je ne sais pas si je dois dire plus de choses (rires).

Oui, tu peux détailler davantage mais quel était ton projet professionnel initial ?

Euh…en vrai, il était pas clairement déterminé. Enfin, j'avais pas une idée claire mais je savais juste que je voulais aider mon père dans son entreprise parce que c'est le gérant d'un garage. Et que, et que pour ça, j'avais besoin d'une première formation, enfin de voir comment ça se passe. Et après, je me suis dit que soit je pouvais l'aider à distance et venir en Guadeloupe peut-être tous les trois mois quelque chose comme ça ou carrément aller vivre là-bas mais bon, ça c'est autre chose.

Ton choix d'études fut orienté par le fait d'aider ton père ?

Oui, c'est mon père. J'apprécie beaucoup mon père, j'ai une très bonne image de lui. J'ai vécu huit ans de ma vie avec lui et c'était huit ans où je dépendais de lui affectivement, de tout en fait. Je manquais rien avec mon père et du coup, quand je suis venue en France à l'âge de huit ans, j'ai été coupé de mon père. Bon, c'est vrai qu'au début, j'allais tous les ans, enfin, toutes les grandes vacances. Il payait le billet. J'y allais et tout. Mais quand il m'a dit qu'il avait des difficultés dans son entreprise et tout ben tout de suite ça m'a fait de la peine. Enfin, des difficultés de gestion dans son entreprise et de santé donc je me suis dit moi, j'ai envie de, de l'aider et que derrière moi, vu que je suis la plus grande, ben j'ai des frères et sœurs. Et que grâce à cette entreprise que mon père veut faire une entreprise familiale, ben ça permettra à mes frères et sœurs de prendre ma place un jour ou de travailler pour mon père. En gros, c'est une entreprise familiale quoi. J'ai envie de raconter ce que j'ai vécu de positif avec mon père. Tout d'abord, il faut savoir que mes parents se sont séparés il me semble, euh…lorsque j'avais l'âge de deux ans. Je me rappelle un peu e la maternelle, un peu de l'élémentaire jusqu'à mes huit ans. Mon père me voyait tous les week-end donc en fait, on est passé devant un tribunal enfin euh…devant un juge d'après ce que je me rappelle. Et en fait, mon père avait juste obtenu ma garde pour m'avoir tous les week-end quoi. En semaine, j'étais vraiment que enfin qu'avec ma mère. Moi, j'aurai préféré vivre à plein temps que avec mon père mais ben voilà, la loi (rires) on va dire, en a décidé autrement donc ça s'est passé comme ça. Donc euh du vendredi soir eu dimanche après-midi, j'étais censée être avec mon père. C'est ce qui se passait la plupart du temps donc euh après l'école euh…donc moi je sortais de l'école, je sortais de l'école, je prenais ma douche, mon goûter et…à l'époque où j'habite à Trois-rivières et là, j'étais encore en maternelle. Donc là (rires) faut savoir, enfin je sais même pas dans quel ordre raconter les choses parce que j'ai tellement déménagé dans vie que il y a même des fois, j'ai changé d'école, je me rappelle même pas. Mais je sais que j'étais à Bergevin. Donc euh, j'étais à l'école à la

maternelle à Bergevin donc mon père m'avait mis là. Et ensuite, quand ma mère euh avait, quand ma mère avait enfin je sais plus qui avait ma garde ou pas parce que j'étais plus souvent avec mon père. J'étais à l'école à Bergevin. C'était à quoi, allez deux minutes maximum de son travail. J'étais à l'école, avec mon père, j'étais à l'école pas loin de chez lui, euh de son travail pardon. On habitait à Pointe-à-Pitre. Ma mère, quand elle a obtenu ma garde bon je sais pas si elle l'avait déjà mais en tout cas là, j'étais vraiment que avec elle la semaine. Et là, on habitait, on habitait à Trois-rivières donc j'ai été habité à Trois-rivières. Entre temps, mon père qui vivait aussi à Pointe-à-Pitre. Il a déménagé à baie-Mahault et là du coup, ça faisait beaucoup de petits changements. Voilà, euh, du coup j'étais avec ma mère, on vivait là-bas. J'étais en maternelle, donc après l'école comme j'avais commencé à dire donc je sortais de l'école, je me prenais ma douche voilà et ma mère préparait mon sac pour le week-end, mes vêtements, comment j'allais m'habiller et voilà, j'attendais par le balcon (rires) de voir une petite 206 bleue ciel passer donc toutes les voitures bleues ciel qui passaient ben j'étais vraiment, vraiment très attentive. Là, tout de suite, j'ai l'image d'un chien qui regarde de droite à gauche toutes les voitures qui passaient. C'est vraiment rigolo, mais c'était vraiment ça hein. Toutes les voitures bleue ciel qui passaient ben je regardais bien pour savoir bien euh si c'était une 206, la voiture de mon père à l'époque. Et j'aimais beaucoup, beaucoup, beaucoup cette voiture et d'ailleurs, le bleu ciel, c'est même ma couleur préférée pour dire. Donc voilà et euh, voilà, une fois que mon père me récupérait ben j'étais très très contente de voir mon père. Vraiment trop contente donc dans la voiture pour le chemin de chez ma mère à mon père ben euh, on discutait de l'école, de ce que je vivais chez ma mère, de la vie hein de voilà de ce la vie, de l'avenir, enfin de tout et de rien. J'étais vraiment libre de parler de l'avenir, des petites choses comme ça. C'était vraiment très sympa donc une fois arrivée chez mon père, ben je m'installais, je saluais ma belle-mère. A l'époque, ma sœur était encore un petit bébé, W donc voilà, je la voyais aussi évoluer chaque week-end. Voilà, je prenais mon rôle de grande sœur très à cœur, j'aimais lui donner parfois le biberon, des petites choses simples comme ça mais qui me donnait vraiment une place, un rôle important dans sa vie parce que ma belle-mère et mon père m'autorisait à prendre soin d'elle tout en ayant un regard sur moi et puis sur elle. Voilà, donc euh les vendredis soirs, des fois on sortait, soit on partait chez ma grand-mère, des fois, il y avait mes cousines. Il y avait mes cousins, mes tantes, mes oncles soit le soir même on allait au cinéma, au restaurant. Voilà, on faisait pas mal de choses et voilà, les samedis, on a carrément toute une journée en tout cas les journées passaient vraiment très vite mais voilà, je, j'ai le souvenir d'avoir déguster entre guillemets ses journées là, pleines de soleil, pleines de vie. Voilà, on allait à la plage, on passait des journées à la plage. On picniquait, on faisait beaucoup d'activités. Par exemple, tout ce qui est activités liées à la plage, ben on faisait des balades en bateau, on faisait du canoë-cayak. On faisait enfin, je faisais (rires) du scooter des mers avec mon père lorsqu'il avait encore son

scooter des mers. Voilà, on faisait beaucoup d'activités. Par exemple, en Guadeloupe, il y a un endroit, à la plage de Malendure où il y a un bateau où le fond est en verre. Mon papa m'amenait là. Mon père m'amenait faire des activités comme ça où on voyait pleins e petits poissons. Pleins de petites activités comme ça que je retiens. Aussi, j'ai fait de la plongée sous-marine, mais ça (rires) pas spécialement avec mon père, avec mes cousines. Plus avec mes cousines. Bah voilà, beaucoup de sorties en famille, beaucoup d'activités. Franchement, tout ce qu'un enfant de l'âge, là je parlerais plus de quand j'avais entre 5 et 6 ans enfin c'est là où je me rappelle le plus de choses tout simplement. Ben je dirais en tout cas de mes 5 ans à mes 8 ans, tout ce qu'une enfant peut vivre, ben j'estime les avoir vécu hein. Vraiment, j'étai vraiment épanouie à ce moment là parce que j'avais entre guillemets, le libre arbitre parce que j'avais le droit en tout cas du côté de mon père, de m'exprimer, de sauter, euh de tester des choses voilà. Donc euh avec mon père, jai aussi eu le temps de jardiner, par exemple de planter des cocotiers. Alors ça, c'est une activité que j'ai fait avec mon père, mon petit frère D qui est du côté de ma mère. Alors, mon petit frère D, je l'aimais beaucoup alors W et lui ont le même âge donc euh un jour, un jour, un jour que mon père me disait de planter des cocotiers etc ben vu que mon frère euh, il «était comme moi en fait. Il était vivant, soif d'apprendre, de faire des activités, il avait vraiment besoin de ça ben mon frère D du côté de ma mère est venu avec moi. On a fait vraiment beaucoup d'activités de jardinage donc on a planté des cocotiers ce jour-là. C'est un jour assez mémorable hein pour moi. Aujourd'hui (rires), les cocotiers sont là mis on va dire qu'ils n'ont pas tellement, tellement porter de leurs fruits mais en tout cas, l'expérience, c'était assez sympa. Donc j'avais beaucoup de sorties de plage, j'allais, souvent souvent au restaurant avec mon père, ma belle-mère, ma sœur. Aussi, avec mes cousins, mes cousines et mes tantes. Aussi, beaucoup de balades à la Marina, donc ça c'est en Guadeloupe donc je marchais aussi le long de la Marina. Donc, où il y avait beaucoup de bateau donc c'est mi-bateau, il y avait un côté bateau et un côté restaurant et ça c'était sympa. De marcher euh… voilà voilàvoilàvoilà. Aussi, je retiens des moments forts où j'allais regarder l'arrivée des cyclistes sur place, l'arrivée des bateaux voilà, ça c'était très bien parce que ça, c'était à la plage et euh… ça faisait une activité en plus voilà. Le fait de humm, de participer à ce genre d'évènements, par exemple, participer à l'arrivée de la course des bateaux ben c'était bien parce que ben je pouvais récolter des petits cadeaux là, à l'époque vu que c'était très ambiancé, des fois euh, les organisateurs de ces évènements donnaient des petits sacs, des casquettes, des stylos, des tee-shirts, des petits trucs comme ça. Euh…et franchement c'était assez sympa à l'époque et aussi mon père a une maison de campagne hein, une maison de campagne, je pense. A l'époque, nous, on disait ça comme ça. Une maison de campagne, c'est-à-dire, c'est une maison que mon père a construite de ses mains avec l'aide de ses amis et j'ai même encore une photo, quand j'étais bébé (sourire) en 1996 où mon père était entrain de construire cette maison de campagne. Cette maison de

campagne, c'est…c'est vraiment très, très sentimentale. Cette maison de campagne, j'ai grandi dedans et c'est vraiment là où j'étais euh, où je pouvais faire tout ce que je voulais. J'invitais mes cousines et là, on pouvait faire jouer à …on montait dans les arbres, on faisait des cabanes avec des cartons, avec des draps, par exemple à la maman, à la papa. Oh mon Dieu (rires), à la maman, au papa, des trucs comme ça. A 7/8 ans, c'était encore un jeu qui était vraiment très bien (rires). Bel air pour moi, euh… quand j'en parle, aujourd'hui, pour moi, c'est juste magnifique en fait. C'est juste magnifique, il y a de l'espace, il y a de la verdure euh. On peut faire vraiment pleins de choses, pleins de choses, pleins de choses quoi. Silence… Voilà ; de cette époque, j'ai vraiment de bons souvenirs avec mon père qui me considérait beaucoup, qui faisait très attention à moi, à mes émotions, à ce que je pensais, ressentais. Il était vraiment toujours là pour me défendre voilà. Par exemple, quand ma mère faisait des reproches sur moi, ben lui, il était tout le temps là pour me défendre et euh…au final, c'est même eux qui s'engueulaient à cause de ça. C'est-à-dire que ma mère va se plaindre que ouais Lindsey, elle est comme si, comme ça, blablabli, blablabla alors que mon père, il allait plutôt dans le sens relax, c'est qu'une enfant, c'est qu'une enfant, essaie d'abord de savoir pourquoi, elle réagit comme ça, plutôt ceci, plutôt cela et que voilà, en gros, voilà, fais ton rôle de mère entre guillemets quoi. Donc côté voilà, côté positif, mon père m'offrait vraiment beaucoup de choses. Franchement, tout était permis à cette époque. Tout ce que je voulais, je l'avais. Franchement, pour ça, il n'y avait vraiment pas de problèmes, franchement. Si je voulais aller à la plage, j'allais à la plage, si je voulais aller au cinéma, j'allais au cinéma, on allait au cinéma. Si je voulais aller visiter la maison du cacao, ben on allait. Si je voulais aller au parc animalier, ben j'allais. On y allait donc voilà donc euh…c'était vraiment la belle vie, franchement ça fait même du bien de le dire, c'était vraiment la belle vie, c'était vraiment limite le paradis quoi (rires). A l'époque, pour moi, pour moi, ça c'était vraiment la représentation du paradis. Voilà, je voulais dire quelque chose, faut vraiment pas que j'oublie parce que c'était assez important (elle réfléchit). Ah oui, voilà, j'ai eu l'occasion d'avoir un animal donc c'est euh…c'était un petit chiot, un petit labrador qui était euh…noir avec des tâches blancs et marrons. Et euh…vu que moi, vu que moi (rires), je pense de mes 1 an jusqu'à ce jour, euh…je suis quelqu'un de très sensible et de très affectueuse aussi. En tout cas, à ce moment là, je le montrais un peu plus et mon père m'avait acheté un petit chien. Et mes cousines aussi, elles avaient eu un chien à cette même époque que moi et je sais plus c'est qui qui avait …Franchement, mes parents et mes oncles et tantes connaissaient quelqu'un peut être qui vendaient des chiens ou qui donnaient des chiens, des chiots du coup, on a chacun eu notre chiot et ça pour moi, c'est important de le dire parce que c'est pour dire que j'ai beaucoup partagé des moments forts avec mes cousines donc j'avais plus, là comme ça, plus de trois cousines en tête et j'avais mon petit chien. Et c'était vraiment (waouh, elle s'exclame en parlant) mon Dieu, quand j'étais la semaine chez ma

mère euh limite, je pensais qu'au chien, qu'au chien, qu'au chien. Et mon père m'avait promis de construire une maison pour le chien et euh, ce qu'il avait fait, ce qu'il avait fait. Il avait construit la maison pour le chien. J'avais appelé le chien Toubi parce qu'à l'époque, mon cousin m'a dit de l'appeler comme ça. Moi, j'ai trouvé que c'était sympa vu que j'avais pas de prénom de chien en tête et voilà. Mon chien, je l'aime toujours. Je pense qu'à ce jour, il est déjà mort. Parce que au final, en sortant de chez ma mère, un jour, j'ai appris qu'il s'était échappé, ce qui m'avait fendu le cœur jusqu'à ce jour. Mon Dieu ! Bon depuis, j'ai guéri, j'ai fait entre guillemets le deuil mais en tout cas, j'ai, j'étais vraiment très contente de mon chien. J'ai eu aussi un chat. Voilà, j'aimais beaucoup les animaux et mon père, il me disait jamais non, jamais non. Franchement, jamais mon père disait non, c'était tout le temps oui,oui,oui. Tout ce que je voulais faire, c'était oui, franchement, si, si, je pouvais retenir que du positif en fait, que du positif du côté de mon père. Je me rappelle aussi que pour mes anniversaires euh…étant donné que mon père est gérant d'un garage automobile,ben je me rappelle que lors de mes anniversaires,mon père décorait son garage. Il m'était des guirlandes « Joyeux anniversaire » sur le haut du mur (sourire) et toutes ces petites choses, ça me marquait tellement et je me disait oh mon Dieu, mon père m'aime tellement. Mon père euh, m'aime, mon père euh voilà quoi. Et là, a bientôt 24 ans, je me dis que ouais, enfin, mettre joyeux anniversaire dans un garage euh, est-ce que c'est professionnel pour les clients ? Je me dis non, pas spécialement mais lui, euh c'est pour dire qu'il faisait passer son enfant, moi, avant toute chose quoi. Même avant…bon…je vais pas dire avant son travail mais même dans son travail qui est aussi important pour lui ben, il m'accordait euh, il m'accordait aussi son attention. Et voilà, je pense que j'ai tout dit sur ma relation de mes 1 à mes 8 ans avec mon père. Ce que je retiens, c'est, c'est euh…c'est le temps que mon père m'accordait. Le temps et la patience que mon père m'accordait, le temps que mon père m'accordait pour faire des choses, des activités, pour découvrir le monde, pour découvrir la vie, euh… dès qu'il pouvait manifester son amour envers moi, dès qu'il avait l'occasion, ben ça y est hop, hop, il le faisait donc voilà, c'est tout ce qui fait qu'aujourd'hui, enfin (rires) qu'à cette époque en tout cas, je retiens une bonne euh, une bonne image de mon père. Ah oui, ce que j'ai oublié de dire et ce qui m'a vraiment touché à l'époque, donc comme je l'ai dit au début de l'entretien, mon père me gardait du vendredi soir au dimanche après-midi. Il venait me chercher chez ma mère le vendredi soir. Il me gardait du vendredi soir au dimanche après-midi. Il devait aller me déposer chez ma mère euh voilà. Je dis dimanche après-midi parce que ouais dimanche après-midi, on va dire ça comme ça, du vendredi soir au dimanche après-midi, j'étais en compagnie de mon père, de ma belle-mère, de ma sœur Withney, de mon frère Jonathan qui est né entre temps. Tout dépend, si j'avais une sortie en famille ben de mes cousins, de mes cousines etc…et les dimanches après-midi lorsque mon père allait réellement me déposer chez ma mère, (Haaaaannnn), déjà dans la voiture, c'était

très trèstrèstrèstrès tendu pour moi du sens où comme si j'étais figée mais vraiment figée et c'est comme si vraiment figée quoi et je sais pas comment dire ça (début d'émotions dans la voix). J'étais juste figée à l'idée d'aller chez ma mère. Voilà, ça c'était dans la voiture et une fois descendue pour aller chez ma mère, évidemment, mon père m'accompagnait et à ce moment là, là quand j'habitais à Trois-rivières, j'étais encoe très très jeune hein, je devais encore avoir dans les 4/5 ans, je pleurais tellement, tellement, tellement, tellement fort que même à l'autre bout, pas de la rue hein parce qu'à l'autre bout, il y avait ma mère qui habitait en premier, derrière, il y avait mon grand-père, derrière mon grand-père, il y avait une tante de ma mère, la tante de ma mère et derrière la tante de ma mère, il y avait encore une autre (rires) et tellement je pleurais fort, en fait, je pouvais pas me contrôler. Je sais qu'à l'époque, je pleurais tellement fort, tellement fort, tellement fort mais au point de vouloir se débattre. Ouais, je me débattais pour ne pas rester avec ma mère et elle, ma mère, elle me tirait,elle me tirait, tirait , tirait et moi je m'accrochais, je m'accrochais tellement à mon père (elle pleure à chaudes larmes pendant près de 1 minute). Donc voilà, désolée (elle pleure). (Elle parle en pleurant). Même à mes bientôt 24 ans, je reste encore (pleurs) …émue parce que c'est quelqu'un, c'est quelque chose que…(pleurs) que je retiendrais toute ma vie quoi (pleurs, la voix sanglote beaucoup)…ça m'avait vraiment beaucoup ben affectée, beaucoup marquée au point où je ne voulais vraiment pas, vraiment pas euh…je voulais vraiment, vraiment, vraiment mais vraiment pas aller chez ma mère quoi. Voilà et euh au final, je pleurais, je pleurais, je pleurais donc ma mère, elle prenait autorité sur moi et au final, je restais avec elle même si au final, je savais que je ne devais pas, c'est comme si, mon cerveau ne voulait pas hein, c'était non la loi a décidé que bah tu dois rester avec ma mère (pleurs). Pour moi, c'était comme une forme d'injustice parce que pour moi, la loi, tout simplement, elle savait que, enfin, pour moi, c'est comme si, ben la pour une fois, je me permets de juger (voix tremblotante), de juger entre guillemets, enfin pour moi, c'est même pas juger mais pour donner mon avis…ben, j'ai eu euh, mon père et ma mère sont passés devant un, enfin je sais pas si c'est un avocat parce qu'à l'époque, j'étais très jeune et je ne connaissais même pas c'était quoi une avocate ou quoi mais je me rappelle que euh (silence) que, que ma mère et moi, on était passé, on avait rendez-vous devant une dame et ma mère m'avait dit ouais euh, de force, elle m'a forcée, elle m'a dit : « si tu ne dis pas que tu te sens bien avec moi, que tu veux vivre avec moi ben je vais beaucoup te taper » et comme ma mère me tapait beaucoup à l'époque… elle tapait fort hein franchement, c'est…, franchement, là, je suis même capable de ressentir un coup de ceinture (pleurs) tellement c'était fort et elle disait oui (voix basse) non mais il faut que tu dises à la dame que tu veux vivre avec moi, que tu, que tu veux vivre avec moi. En gros, que tout va bien et tout alors que mon père , lui, il est passé en rendez-vous avec la dame mais sans moi, non, oui, il est passé avec enfin je sais plus si il est passé avec ou sans moi mais en tout cas quand la dame a dit oui euh ben vraiment j'ai

pas su enfin j'avais tellement peur de ma mère, qu'elle me frappe donc j'ai pas su dire non Madame, excusez-moi mais je veux juste vivre avec mon père parce que chez ma mère ben je me sens très mal, je me sens mal dans ma peau je me …huum voilà quoi. Tout ça pour dire ça donc euh c'est à cause de ça que ça s'est passé comme ça enfin selon moi. Après mon père, il m'avait dit après le rendez-vous euh oui euh pourquoi t'as pas dit la vérité et je lui ai dit si je disais pas la vérité ma mère m'a dit qu'elle allait me frapper et pourquoi je dis ça ? Enfin, pourquoi, j'avais peur qu'elle me frappe ben tout simplement parce qu'elle me frappait tellement fort des fois que je sortais de chez mon père, elle me disait de lui raconter tout ce qui c'était passé en détails dans mon week-end. Et moi, je savais pas trop qu'est-ce qu'elle voulait entendre parce que comme je disais dans l'entretien, comme je disais dans l'entretien, comme je disais dans l'entretien, on faisait beaucoup de sorties…ceci, cela et c'est vrai que je me confiais beaucoup à ma belle-mère parce que des fois, des fois, oui, par exemple euh, le samedi matin, mon père, il travaillait. Donc euh, le samedi matin, quand je me réveillais, quand je me levais, quand j'étais chez mon père, je prenais mon petit-déjeuner avec ma belle-mère et on discutait beaucoup et elle était vraiment beaucoup beaucoup à l'écoute avec moi et c'est là que je lui disais tout ce qui se passait chez ma mère. Tout, comment elle me traitait, comment elle agissait avec moi, pourquoi, elle avait certaines réactions avec moi et tout et elle, elle était vraiment beaucoup à l'écoute. Et moi, moi… si je disais ça à ma mère, que je parlais et que je me confiais beaucoup,beaucoup à ma belle-mère, ben elle me tapait, elle me tapait, elle me tapait. Elle me disait, ouais, en gros, j'aime ma belle-mère plus qu'elle. Euh que je considère ma belle-mère beaucoup plus qu'elle, franchement, elle me tapait. Et quand, je lui disais pas ce qui se passait chez mon père, elle me tapait, elle me tapait et des fois, c'est pas que je voulais pas lui dire mais comme je savais que si je lui disais ce qui se passait avec elle ben je lui disais pas et il y a que ça qui me faisait du bien, d'en parler avec ma belle-mère et mon père. Ben je disais que j'avais été à la plage mais elle voulait toujours savoir plus plus. Elle disait alors, ka papawdiw ? en gros euh, qu'est-ce que ton père t' a dit ? Qu'est-ce que ton père t'a dit ? Qu'est-ce que ta belle-mère t'a dit ? Qu'est-ce qu'elle t'a dit ? Qu'est-ce qu'elle t'a dit ? Et un jour, pour rigoler, je lui ai dit, euh, j'ai vraiment détaillé, j'ai vraiment détaillé (rires) une journée en disant ben le matin, je me suis levée, euh, je suis partie au toilettes, j'ai pris mon petit-déj, j'ai fait ceci, j'ai fait cela et le fait de dire qu'à chaque fois, je, je parlais, mon Dieu, faut que je me calme. Le fait de dire j'allais aux toilettes pour faire si, j'allais à la douche pour faire ça ben , là, en tout cas , je sais pas si elle me frappait mais en tout cas, elle me disait mais en gros, est-ce que tu me prends pour une idiote ? Elle, c'est pas ce qu'elle voulait savoir, si j'allais à la plage ou si je ou quoi bon oui, euh elle savait mais euh et alors ? Elle voulait savoir ce que mon père me disait, ce que ma belle-mère me disait. Si peut-être, elle parlait sur elle ou autres. Des choses comme ça et voilà. Donc voilà, donc pour dire que j'étais avec ma mère, ben quand

j'allais à l'école ben au début, elle m'accompagnait mais vu que j'étais autonome, ben elle me laissait aller à l'école toute seule hein. Ouais, j'avais 4/5 ans, elle me laissait aller à l'école toute seule. A l'époque, c'était l'uniforme. J'étais habillée en vert etc…euh c'était à l'école de Shoelcher à Trois-rivières. Et à l'école, fiouf, j'étais euh, en fait, l'école ça me disait vraiment vraiment rien (rires). Rien parce que… enfin j'aimais bien quand on faisait des activités. Par exemple, en petite, en petite ? Enfin, je me rappelle plus des, des grades à l'école mais en tous cas, la plus petite section en maternelle, ben lorsqu'on faisait des dessins, de la peinture, euh par exemple on faisait, on confectionnait des costumes pour participer au carnaval, des, des petites choses comme ça, des petites activités, j'aimais bien. Mais après, quand je passais aux classes supérieures, toujours en maternelle, ben là c'était vraiment, en fait c'est là que ça a commencé à être flou. Parce que moi, je pensais qu'à une chose, je pensais (rires) qu'au vendredi soir en fait. Le vendredi soir, y'avait que ça donc du coup du lundi, du lundi au euh, du lundi au vendredi, bah j'attendais que le vendredi donc même si euh, même si euh , la maîtresse à l'école ou le maître parlait ben…franchement, euh, je sais pas moi, c'est pas là où était mon bonheur ou en tout cas, je comprenais pas pourquoi aller à l'école, pourquoi faire ceci, pourquoi faire cela après je comprenais quand mes parents me disaient oui c'est pour apprendre, pour savoir lire et écrire, pour avoir un bon métier demain, en gros pour avoir une bonne vie mais bon…pour moi euh, j'étais déjà tellement satisfaite de la vie que je vivais avec mon père que je m'accrochais à ça quoi et je me disais que le plus important pour moi c'était pas forcément l'école mais le plus urgent, enfin le plus important pour moi, c'est euh c'est le désir d'aller vivre avec mon père et voilà. Bon après euh…après voilà, quand je suis passer au CP, etcetc bah là ça commençait aussi à se compliquer parce qu'avec les conflits que je vivais chez ma mère, les ceci, les cela bah franchement le cerveau, il dit, il me disait STOP tout simplement (rires). Et euh… (silence) après ma belle-mère, c'est elle qui m'a appris à lire , c'est mon père qui m'a appris les couleurs, c'est ma belle-mère qui m'a appris à lire, à compter aussi, voilà. Ouais, lire, apprendre à écrire enfin je veux dire que ça on apprend ça à l'école mais euh…par exemple les devoirs, les devoirs, ben c'était souvent avec ma belle-mère et quand elle m'aidait, ben tout allait bien. Je comprenais assez bien bon après, j'étais pas forte dans toutes les matières. Mais euh...mais voilà, voilà. Ah oui, ce que je voulais dire aussi. Je sais même plus ce que je voulais dire. Non, ça j'ai pas dit. Ce que je voulais dire, je me répète beaucoup (rires) mais ce que je voulais dire c'est aussi euh, comme je disais, mon père venait me récupérer les vendredis soir enfin les vendredis après l'école, les vendredis après l'école et il me déposait normalement le dimanche après-midi. Je dis, le dimanche après-midi, le temps de, de rentrer chez ma mère enfin quand je rentrais chez ma mère, en général, j'étais déjà lavée, coiffée, j'avais déjà mangé voilà mais des fois, il arrivait que mon père ne me déposait pas le dimche après-midi ni les dimanches soir. Mais il me déposait les lundis matin car comme je disais en

fait, c'était tellement douloureux pour moi de, de, d'aller chez ma mère le dimanche matin ben même lui, je pense qu'il n'avait pas spécialement envie de vivre le fait où il se détache de force avec moi, qu'il se détache de force avec moi, de se séparer de force avec moi. Je pense que lui, ça le touchait aussi beaucoup, ça le touchait énormément. Bon ça, je l'ai su longtemps après hein. C'est ma tante qui m'avait dit ça à l'époque. Que mon père en souffrait vraiment beaucoup beaucoup et moi, à l'époque, je voyais que j'avais un père compréhensif hein, compréhensif hein, il comprenait mais bon c'était pas de sa faute mais sur le moment, je voyais pas qu'il souffrait de ça bon… Après c'est normal, il me montrait pas ses souffrances et encore heureux j'ai envie de dire (rires) parce que là…voilà. Eh oui, il me déposait les lundis matin soit directement à l'école ou soit chez ma mère voilà. C'était pas moins douloureux mais bon, je me disais que j'avais une nuit supplémentaire à passer avec mon père, avec ma belle-mère, avec ma petite sœur ; avec mon petit frère et une nuit supplémentaire c'était beaucoup quoi. C'était vraiment euh, c'était énorme à l'époque, c'était vraiment très important pour moi. Alors…comme je disais, mon père habitait à Baie-Mahault. Il habitait à Baie-Mahalut et de Trois-rivières et euh donc de Trois-rivières, ma mère elle avait déménagé à Bouillante donc ça fait que mon père ne me déposait plus à Trois-rivières mais à Bouillante étant donné qu'elle avait déménage car elle avait rencontré euh… quelqu'un d'autre donc le père de mon frère D et de mes petites sœurs actuelles. Donc elle vivait à Bouillante et mon père faisait le matin sachant que mon père devait aller travailler et commençait assez tôt, il faisait Baie-Mahault donc à l'aller, ça va, il y avait des embouteillages mais pas tant que ça, enfin si, il n'y en avait quand même mais moins qu'au retour. Je me rappelle que pendant tout le trajet, mon père écoutait la radio. Il écoutait la radio, il écoutait les infos etc et moi encore, j'étais figée. J'étais bloquée, ma gorge c'est comme si on tenait ma gorge tellement mais tellement fort que en gros, je peux pas parler, je peux rien dire parce que si je parlais, j'allais soit pleurer même petite j'arrivais pas à pleurer devant les gens. Enfin euh…non c'est pas que j'arrivais pas à pleurer devant les gens encore moins devant mon père mais je sais pas donc pleurer euh…en tout cas, j'essaie de me retenir le plus possible. Et c'est ce qui se passait. J'avais mal à la gorge tellement j'avais l'impression qu'on me serrait la gorge, j'avais vraiment les larmes aux yeux. J'avais envie de pleurer, je parlais pas. Je parlais pas, je parlais pas, je parlais pas, c'était vraiment très trèstrèsfrustant pardon. J'avais la, la boule au ventre en me disant mon Dieu, encore une semaine à passer avec ma mère et franchement une semaine dans ce cas en tout cas, c'est juste euh…énorme. Y'a lundi, y'a lundi matin, enfin, y'a lundi, y'a mardi, y'a mercredi, y'a jeudi, y'a vendredi et franchement, c'était beaucoup beaucoup, beaucoup, c'était beaucoup pour moi et euh psychologiquement, émotionnellement donc voilà, j'ai à près tout dit dans cette période de ma vie, quand j'avais cette tranche d'âge donc euh…de mes 1 an à mes quel âge ? A mes 8 ans bah voilà. Ben c'est pas facile de parler de soi seul, de parler de soi-même donc euh je me

répète beaucoup (rires). Après je vais parler de telle chose, après de telle chose pour revenir sur telle chose pour expliquer telle chose, pour revenir sur telle chose etcetcetc donc je m'en excuse par avance. Bon voilà donc après…

D'accord. Mais quelle idée avais-tu de ta vie professionnelle si on met à part le fait que tu voulais aider ton père ?

Ma vie professionnelle ? Je me suis pas posée plus de questions que ça à l'époque. Pour moi, c'était déjà d'avoir le BTS principalement et après, j'aurai vu. Pour moi, c'est euh…je serai retournée aux Antilles. En fait, je sais pas si je peux te parler clairement (rires).

Oui, c'est ce qu'il faut !

En fait, quand j'ai, quand j'ai. J'ai fait mon bac une première fois et je l'ai pas eu. En fait, c'est en ces temps-là que j'ai connu les enseignements du Shabbat et du coup, c'est M, une amie qui m'avait aidée quand je l'ai repassé et que je l'ai obtenu. Pour donner suite à mon histoire, je vais parler du Shabbat. Alors, le shabbat, comment je l'ai rencontré, bah dans ma situation, quand je vivais chez ma mère à Bonneuil. Bah, je me suis rappelé que j'avais ma marraine qui habite aussi à Bonneuil donc ma marraine, c'est une très bonne amie à ma mère depuis plus de 24 ans donc je l'ai toujours connue. Toute ma vie, je l'ai connue. Toute ma vie, je l'ai toujours connue dans la prière. Voilà, elle fréquentait pas mal d'églises et j'ai toujours eu cette image d'elle en fait. Et donc du coup, un jour, c'était un vendredi, je suis partie la voir pour la rendre visite et donc du coup, on parlait de tout de rien. On s'était pas retrouvées depuis longtemps, bah malgré qu'elle habitait même pas à 10 minutes à pied de chez moi. Et ce vendredi même, elle m'a dit tu sais, on est vendredi soir donc je vais au Shabbat. Je vais à la prière, au début, elle n'avait pas dit que c'était le Shabbat, elle a dit : « je vais à la prière ». Et vu que je l'ai toujours connue dans la prière, bah j'ai dit ben d'accord (rires), ça ne pourra pas me faire plus de mal que ça. Bien au contraire donc je suis partie avec elle. Bon au début, je suis arrivée chez quelqu'un dans une cellule de prière bon au début, je ne savais pas que c'était une cellule de prière donc je suis arrivée euh… il y a deux personnes enfin du moins, il y a un couple qui m'a accueillie. Je me suis assise puis j'ai vu beaucoup de chaises et je me suis dit bon qu'est-ce qui se passe donc j'attendais vraiment de voir. Au fur et à mesure, les gens venaient. Les gens venaient, les gens venaient et petit à petit, on se présentait etc. Ensuite, lorsque tout le monde s'est salué, l'homme de Dieu prêchait la Parole et en fait, dans ce qu'il disait, j'avais l'impression que toute ma vie était révélée sans même la raconter à personne au final. Vraiment euh…des choses en profondeur que j'avais vécu et plus il prêchait et plus j'avais envie d'entendre la suite parce que ça définissait ma vie. Voilà, pareil pour la prière. Lorsque les gens priaient, ben ça me touchait profondément. J'étais vraiment très émue et je me suis dit, je vais

pas pleurer devant les gens, c'est la première fois qu'ils me voient, qu'ils me voient. Puis, toutes ces choses, bah au final, j'ai adhéré, ça m'a convaincue, ça m'a plu. J'y trouvais du réconfort, j'y trouvais beaucoup de réponses à mes questions. Euh… des fois, comme je disais , je pensais que j'étais folle, que j'étais comme si , comme si, que je vivais certaines situations et j'ai vu que par rapport à ce que je vis dans ma vie, j'étais euh…je suis une personne comme les autres quoi. Que j'étais normale tout simplement et que plusieurs de ce que je vivais avec ma mère ben je comprenais certaines choses de son comportement, pourquoi elle était aussi agressive envers moi, pourquoi, elle était aussi vulgaire, toutes ces choses. Et en fait, j'ai juste su que parfois, les gens ont tellement souffert dans leur vie que parfois, les gens, ils ont été élevés comme ça donc ils reproduisent juste ce qu'ils ont vécu. Et moi…je me disais dans ma tête, je comprends pas, c'est pas parce que quelqu'un m'a insultée que je vais aller insulter la première personne qui m'embête quoi. Mais aussi,ça m'a beaucoup appris euh…la patience, je dirai pas que je l'ai aujourd'hui mais du moins, je pense savoir réagir face à ça. J'adhérais au Shabbat, j'y allais souvent, souvent, souvent. Plus j'y allais et plus ça me réconfortait et je trouvais vraiment des gens là pour m'écouter, pour m'aider. Des personnes de confiance, de valeur qui ne me jugeait pas par rapport à la situation que je vivais. C'est bien le contraire. Ils faisaient tout pour m'aider. Comme je disais, il y avait Mqui était là pour m'aider par rapport à mon baccalauréat. Je suis quelqu'un, j'ai besoin d'énormément de concentration, de silence pour étudier. Ce que je n'avais pas chez ma mère du coup et elle, elle m'offrait l'occasion de predre ce temps d'étudier avec moi dans le calme, dans son bureau étant donné qu'elle est avocate donc euh…voilà. Ça m'a fait du bien de parler avec elle, d'être au calme, elle me rassurait vraiment beaucoup, énormément et même quand je parlais avec sa sœur Mben pareil. J'ai l'impression que moi, je me vois comme si,comme si, comme ça. J'ai l'impression que ma vie est comme si, comme si, comme ça enfin, négativement en fait. Quand je dis, comme si, comme si, comme ça, j'ai l'impression que ma vie est négative, enfin que ma vie était négative et je me voyais vraiment négativement. Et elles, elles étaient toujours là pour me rebooster, rebooster. Enfin, c'est vraiment des personnes simples euh… assez humbles donc euh…bah depuis ce jour, tout se passe bien. Ce sont des personnes vraiment agréable avec qui euh, avec qui euh je me sens bien en fait, d'échanger euh, voilà. Donc voilà, j'ai aussi rencontré pleins d'autres personnes qui ont pris le temps de m'écouter, de me conseiller, vraiment, ça c'était vraiment, c'est vraiment une bonne chose. Du coup, je n'étais pas seule, je n'étais pas seule dans mes épreuves parce qu'il y avait toutes ces personnes et c'est ce qui euh me motivait, c'est ce qui me donnait le courage d'avancer. Quand j'ai échoué mon bac ben c'est M que j'ai trouvé pour pas baisser les bras, au contraire pour recommencer etc. Et euh et voilà, voilà, c'est vraiment les enseignements, c'est basé sur la Bible et du coup et c'est aussi beaucoup basé sur le comportement de tout un chacun. Comment, comment agir correctement, comment réagir

correctement toujours selon la Parole de Dieu mais en fait, à force, à force, à force de puiser dans la Bible, à force d'y croire tout simplement, bah ça me rassurait. Et à force d'avoir besoin d'assurance, d'assurance, d'assurance ben je pense que c'est ce qui m'a abonnée au Shabbat (rires). J'avais toujours besoin de réconfort, réconfort, réconfort et dans mon éducation, dans ma vie, je pensais être une personne nulle, inintéressante etcetc etc. Et là…justement , vu qu'on me valorisait, vu que j'étais beaucoup valorisé, ça m'aidait à prendre confiance en moi et euh voilà, à donner un sens à ma vie donc voilà, je pense que c'est à peu près tout. Disons que le Shabbat, je sais pas, il y en a qui vont voir des psychologues et pour moi, le Shabbat c'est (rires) entre guillemets euh, ma thérapie parce que c'est beaucoup d'encouragements, de soutien, de solidarité. On peut souvent compter les uns sur les autres. Et euh, je pense que c'est, c'est, c'est voilà quoi. C'est une famille , c'est une famille sur qui compter. Une famille c'est pas forcément le sang, une famille c'est quelqu'un qui et là pour toi, tu es là pour elle donc voilà quoi… Et le fait de m'avoir approprié une famille donc ma famille à moi au final, euh parce que à un moment de ma vie, je me disais mes parents sont vivants mais j'ai l'impression que…, l'impression d'être seule au monde. Mon père est là mais loin, il a refait sa vie parce que lui aussi, il a ses problèmes et ma mère ben comme je l'ai dit suite à notre relation, je pouvais pas spécialement me confier en elle ni spécialement compter sur elle euh…donc du coup, c'est vraiment des gens extérieurs dont des personnes du Shabbat que j'ai trouvé pour trouver le réconfort, pour trouver ce dont j'ai besoin enfin euh…une bonne partie de ce que j'ai besoin émotionnellement, psychologiquement et puis voilà. Et après, comme je vivais des choses difficiles pour moi chez ma mère, ben je me suit dit et ma mère, elle me disait pas de sortir de chez elle mais en fait, je sais pas comment te dire, elle faisait tout pour que je parte de moi même et moi je me suis toujours dit je ne peux pas euh quitter chez ma mère et aller vivre chez quelqu'un, déjà j'ai pas beaucoup de famille en France. Je me suis dit vaut mieux que je reste ici en plus j'ai su que je pouvais pas aider mon père… euh enfin là, ca va plus loin mais quand j'ai su que je pouvais pas aider mon père dans son entreprise ben là, ça m'a complètement découragée. Je développe ? Déjà ça m'a découragée. J'ai fait la première année de BTS, en fait quand j'ai fait la première année, ça va, je tenais bien, j'arrivais bien à assimiler les cours, le trajet était supportable. Bon c'était pas facile mais c'était supportable en soi. Après un an, j'ai su que je pouvais pas continuer dans cette voie-là pour aider mon père. Je faisais ça pour mon père. J'avais dans l'optique de partir tous les trois mois ou de gérer à distance. Tu vois, il suffit de mettre un logiciel de gestion que tu gères à distance. Des trucs comme ça et comme j'ai su que je pouvais pas aider mon père dans son entreprise par rapport à des choses spirituelles ben je me suis dit ben tu vois, il y avait plus d'intérêt à faire ça.

Ton choix professionnel était lié à un choix affectif avec ton papa ?

C'est ça. J'aurai peut-être fait un métier dans l'accueil et quand j'aurai vu que c'est pas assez payé, je me serais formée au fur et à mesure. Après de dire que depuis petite, je veux faire médecin ou avocat ? Non ! En fait, j'ai 23 ans et depuis mes 23 ans, j'ai connu l'entreprise de mon père, je me disais que je veux travailler avec mon père. Je veux travailler dans une entreprise. D'où ça vient ça ? je sais pas. C'est parti d'un projet familial. Voilà.

Est-ce que tu peux évoquer les difficultés précises que tu as rencontré durant tes deux années de BTS ?

J'ai fait un an et demi. J'ai abandonné avant. J'ai arrêté en mars. Je savais pas que c'était une entreprise qui coulait quand on m'a embauchée. Au bout de deux, trois mois, je l'ai su. Après neuf mois, ça s'est corsé. Je l'ai su en jour quand j'étais parti mangé avec ma tutrice. J'entendais les collègues qui disaient : « est-ce que moi-même, je ne vais pas me faire virer » ? Un tel est parti ceci cela. Je ne comprenais pas trop en fait. Elle m'a envoyé un message en disant, j'espère que tu vas rester, c'est vrai que l'entreprise n'est pas trop stable. Je lui ai dit que oui, déjà c'est pas facile de trouver l'alternance donc euh…un employeur et tout donc oui, je vais rester malgré que c'est loin, malgré que ça peut être difficile et tout. Et après, au fur et à mesure, toutes les semaines, je voyais bien que euh…les gens partaient. Les gens étaient plus tristes, plus angoissés, tu vois, il y avait une ambiance de travail et tout donc moi, j'allais voir mon école et tout, je leur en parlais et tout. Ils disaient oui mais t'es en CDD donc t'es pas touchée par ça parce que t'as un CDD. T'as un contrat etcetc donc moi euh…moi, ça me touchait pas, je venais, je travaillais comme d'habitude et tout. J'étais assistante e-reputation des réseaux sociaux c'est-à-dire que j'étais au service client, au service après-vente vu que c'est un magasin en ligne, il n'y a pas de showroom. C'est tout, c'est en ligne. Si les gens ont commandé un canapé bleu, ils reçoivent un canapé rouge ben els gens, ils viennent en fait sur les réseaux sociaux en parler et tout, si ils n'arrivent pas à joindre le SAV et tout. Donc du coup, je gérais Facebook, je gérais plusieurs réseaux sociaux et tout et ma tutrice aussi qui était community manager. Du coup, ma tutrice, elle, ça l'affectait. Et petit à petit, je voyais que ça l'affectait, la situation de l'entreprise.