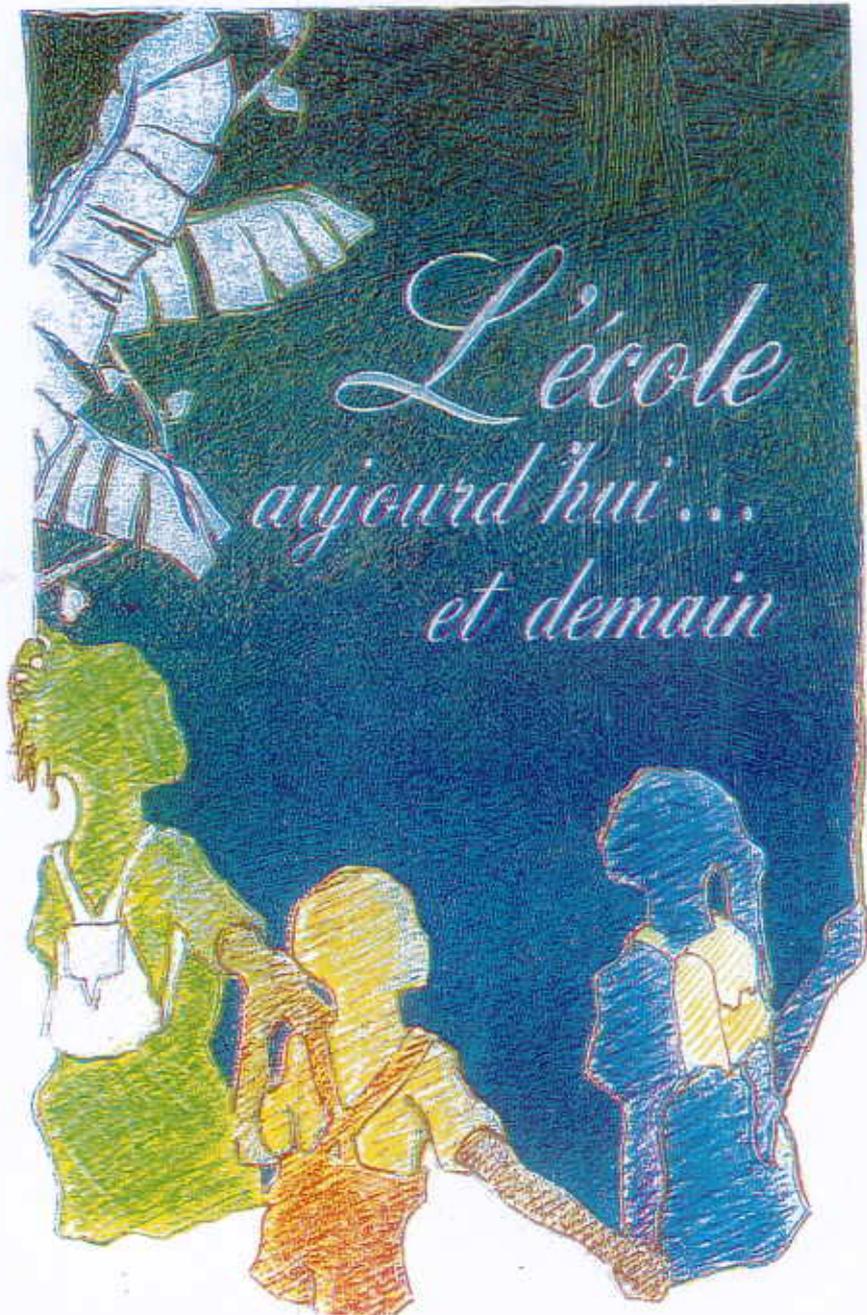


CONSEIL DE LA CULTURE, DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENVIRONNEMENT
RÉGION MARTINIQUE

*Recueil des Actes
des Premières Assises de l'Éducation
à la Martinique*



25, 26, 27 Octobre 1995

Handwritten text at the top of the page, possibly a title or header.

Handwritten text in the upper middle section of the page.

Handwritten text in the middle section of the page.

Main body of handwritten text, appearing to be a list or detailed notes, spanning most of the page's width.

Handwritten text at the bottom of the page, possibly a signature or footer.

Handwritten text at the very bottom of the page.

REMERCIEMENTS

*Le Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement adresse ses vifs remerciements à tous ceux qui ont contribué à la préparation et à l'organisation des **PREMIERES ASSISES DE L'EDUCATION** à la Martinique.*

Aux enseignants, aux parents, aux chercheurs, aux universitaires qui ont enrichi sa réflexion, le CCEE exprime sa gratitude.

Nos remerciements vont au personnel administratif attaché au CCEE pour l'ampleur et la qualité du travail effectué.

Nos remerciements vont également au Conseil Régional, au Conseil Général, à la Direction de la Jeunesse et des Sports, à l'Association des pédiatres de la Martinique pour leur contribution financière à l'organisation des Assises, à l'Inspecteur d'Académie et aux inspecteurs de l'Education Nationale qui nous ont autorisé l'accès aux les écoles.

Qu'il lui soit permis d'avoir une pensée particulière pour les directeurs, les équipes éducatives, les parents et les élèves des écoles qui ont accepté d'accueillir les collaborateurs des professeurs TESTU et MONTAGNER pour l'observation des rythmes de vie de l'enfant à la Martinique, en dépit des contraintes que leurs présences imposaient.

Ils vont enfin à tous ceux qui par leur présence et leurs contributions ont fait de ces Premières Assises un moment de rencontre conviviale et utile autour des problèmes du service public de l'éducation à la Martinique.

Les pages qui suivent sont une première contribution du CCEE au débat permanent pour une école de la réussite à la Martinique.

STATEMENTS

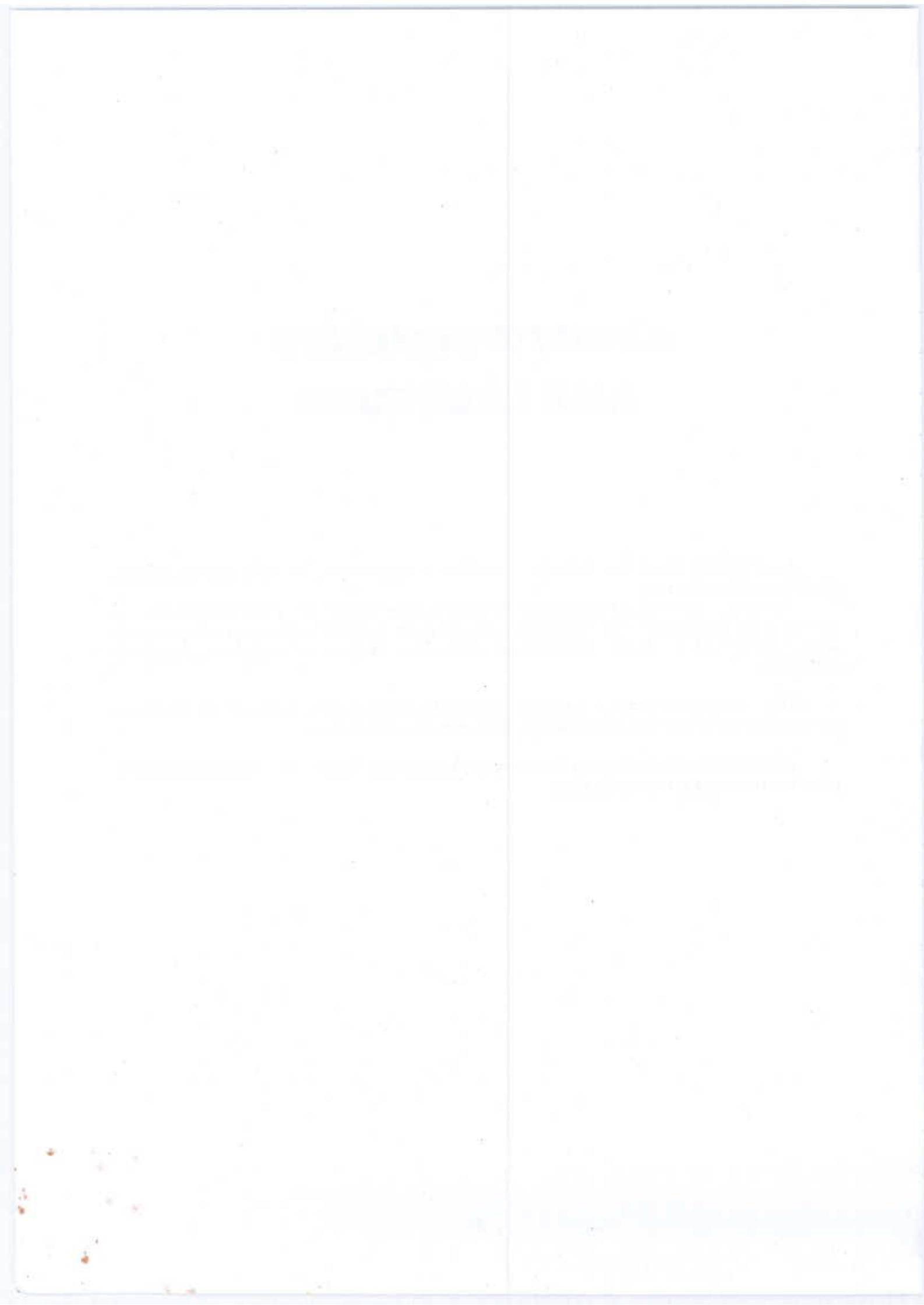
AVERTISSEMENTS AUX LECTEURS

Le compte-rendu des débats qui ont suivi les rapports introductifs, pourra étonner, peut-être même choquer.

Parce qu'il ne nous a pas été matériellement possible de reproduire littéralement et au mot près la totalité des interventions et que nous n'avons voulu en écarter aucune, nous avons fait le choix, assurément arbitraire, de présenter des intervenants anonymes.

Mais nous avons eu un tel souci de fidélité à l'esprit et à la lettre des interventions que nous sommes persuadés qu'ils se reconnaîtront tous.

Le CCEE les remercie pour leurs contributions aux débats et leur compréhension pour les rapports qui en sont faits.



PRESENTATION GENERALE

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

Allocution d'ouverture de M. Joël PAMPHILE, Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement de la Martinique

Allocution du Professeur Maurice BURAC, Président de la manifestation

Allocution de M. Roger RAMCHETTY, Président de l'Assemblée Permanente des CCEE en 1995, Président du CCEE de la Réunion

Allocution du représentant du Conseil Général

Allocution du représentant du Conseil Régional

Allocution de M. Jean-Pierre DOUMENGE, Recteur de l'Académie des Antilles et de la Guyane

Discours d'introduction des Premières Assises de l'Education à la Martinique par le Professeur Maurice BURAC

PRESENTATION DES TRAVAUX

ECOLE ET SOCIETE

Président de séance : M. Joël PAMPHILE, Président du CCEE de la Martinique
Rapport introductif présenté par : M. Raymond RELOUZAT, Vice-président de la Commission Education, Formation et Sport du CCEE de la Martinique

• *Travail en atelier*

Atelier 1 : Echec scolaire et illettrisme

Animateur : *Mme Julie CASIMIR-OSTANT*

Rapporteur : *Mme Maryse CHENIERE*

Atelier 2 : La réforme scolaire

Animateur : *Mme Laure ABSALON*

Rapporteur : *Mme Cécile BERTON*

Atelier 3 : Modèles sociaux et école

Animateur : *Mme Josette CHARLES-ALFRED*

Rapporteur : *Mme Nicole LARGEN*

Atelier 4 : Le problème linguistique à l'école

Animateur : *M. Raymond RELOUZAT*

Rapporteur : *M. Michel DEGLISE*

• *Séance plénière*

Présentation des rapports d'ateliers

Débat général

L'ECOLE, UNE INSTITUTION

Président de séance : M. Emmanuel JOS, Président de la Commission Culture et Communication du CCEE de la Martinique

Rapport introductif présenté par Mme Christiane DORLEANS, Membre de la Commission Education, Formation et Sport du CCEE de la Martinique

- Travail en atelier

Atelier 1 : Missions et contenus : L'école primaire

Animateur : M. Roland TELL

Rapporteur : Mme Marie-Denise GRANGENOIS

Atelier 2 : Missions et contenus : les collèges

Animateur : M. Luc NESTORET

Rapporteur : M. PLACIDE

Atelier 3 : Missions et contenus : Les lycées

Animateur : M. Guy PELAGE

Rapporteur : Mme Marie-France RATENAN

Atelier 4 : Les enseignants

Animateur : M. Félix Lambert PRUDENT

Rapporteur : Mme. Claudie EGUIENTA

- Séance plénière

Présentation des rapports d'ateliers

Débat général

L'ECOLE DANS SON ENVIRONNEMENT SOCIO-EDUCATIF, CULTUREL ET ECONOMIQUE

Président de séance : M. Bertrand EDOUARD, Président de la Commission Environnement et Cadre de vie du CCEE de la Martinique

Rapport introductif présenté par M. Claude PETIT, Membre de la Commission Education, Formation et Sport du CCEE de la Martinique

- Travail en atelier :

Atelier 1 : Ecole et famille

Animateur : Mme Marie-Line BEJGANE

Rapporteur : Mme Ann JUAN

Atelier 2 : Ecole et organismes péri et extra scolaires

Animateur : M. René GALIM

Rapporteur : M. Manuel CHAMBERTIN

Atelier 3 : Ecole et prise en charge psychosociale

Animateur : Mme Judith SAROTTE

Rapporteur : M. Roger RESID

Atelier 4 : Ecole et confessions

Animateur : Mme Line LECHALIER

Rapporteur : M. Max ORMILE

- Séance plénière

Présentation des rapports d'ateliers
Débat général

L'ECOLE ET LES INSTITUTIONS PUBLIQUES

Président de séance M. Georges-Louis LESEL, Président de la Commission Financement et Planification du CCEE de la Martinique
Rapport introductif présenté par M. Jean-Yves ADELE, Membre de la Commission Education, Formation et Sport du CCEE de la Martinique

- Travail en atelier

Atelier 1 : Fonctionnement des établissements scolaires par rapport aux institutions

Animateur : *Mme Huguette VENTADOUR*
Rapporteur : *Mme Judith SAROTTE*

Atelier 2 : Formation professionnelle et formation continue

Animateur : *Mme Maryse ODRY*
Rapporteur : *Mme Dominique LACOUR*

Atelier 2 bis : Formation professionnelle et formation continue

Animateur : *M. Claude CLERGUE*
Rapporteur : *Mme Julie CASIMIR-OSTAN*

- Séance plénière

Présentation des rapports d'ateliers
Débat général

RYTHME DE VIE DES ENFANTS A LA MARTINIQUE

Président de séance : le Docteur Aimé CHARLES-NICOLAS, Professeur de psychiatrie

Présentation de l'étude par le Docteur Alain ROUSSELIN, Membre de la Commission Education, Formation et Sport du CCEE Martinique

Présentation du rapport d'étude du Professeur TESTU

SYNTHESE DE CLOTURE DES ASSISES

Présentée par M. Serge MENIL, Président de la Commission Education, Formation et Sport du CCEE de la Martinique.

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS.

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERES ASSISES DE L'EDUCATION A LA MARTINIQUE

L'ECOLE AUJOURD'HUI... ET DEMAIN

Le choix de ce thème pour une réflexion sur le système éducatif à la Martinique s'inscrit bien dans le cadre des objectifs du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement : contribuer à assurer à nos jeunes un meilleur avenir en favorisant leur intégration à la société.

Aussi, pendant ces trois jours, les différents partenaires du monde socio-éducatif et culturel et politique se sont réunis afin de faire émerger des propositions concrètes pour l'école de demain.

Cette réflexion a été organisée autour de 4 thèmes qui ont fait l'objet de rapports préliminaires.

En introduction au débat, "Ecole et Société", car à l'image du fonctionnement de la société française, l'école vit, depuis quelques décennies, une mutation profonde dont elle est le miroir et à laquelle elle doit s'adapter pour faire face aux défis.

Le second thème, "l'Ecole, une Institution" rappelle principalement les missions assignées à l'école par les textes, en particulier la loi d'orientation de 1989 et surtout les adaptations nécessaires pour que l'école remplisse, pleinement et de manière efficace, ses missions.

Et puisque l'efficacité du système éducatif ne peut être garantie que si l'on tient compte de la qualité de l'environnement proposé aux enfants, le 3ème thème, "l'Ecole dans son environnement socio-éducatif et culturel" s'est attaché à montrer la nécessité d'une mobilisation de l'ensemble des partenaires de la communauté éducative dans et autour de l'Ecole, tout particulièrement les associations socio-éducatives pour que l'établissement scolaire soit un véritable lieu de vie, d'éducation et de formation à la citoyenneté.

Le 4ème thème, "l'Ecole et les Institutions publiques", présente les compétences respectives et partagées de l'Etat et des Collectivités décentralisées en matière d'éducation et de formation depuis les lois de décentralisation de 1982 et les perspectives d'évolution pour une meilleure collaboration.

Et comme pour illustrer la nécessité d'un projet éducatif global et local à travers la collaboration de l'ensemble des partenaires (Etat-Collectivités-Associations-Famille) pour l'épanouissement et la réussite des enfants martiniquais, l'étude scientifique sur les rythmes des enfants menée par les Professeurs TESTU et MONTAGNER en Martinique a servi de base au débat sur l'aménagement du temps de l'enfant qui consitue le dernier thème de ces Assises.

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

Monsieur Joël PAMPHILE
Président du CGEE de la Martinique

Monsieur le Président de l'Association des Maires de la Martinique,
Monsieur le Recteur d'Académie,
Monsieur le Président de la Conférence Permanente des Conseils de la Culture,
de l'Education et de l'Environnement des Régions d'Outre-mer,
Monsieur le Professeur BURAC,
Mesdames et Messieurs,
Chers Collègues et Chers Amis,

Au nom de tous mes collègues du Conseil de la Culture de l'Education et de l'Environnement de la Région Martinique, comme en mon nom personnel, je voudrais ici adresser quelques mots de remerciement, à tous ceux qui nous ont aidés à monter cette manifestation.

D'abord, à Monsieur le Président du Conseil Régional de la Martinique qui, très tôt, nous a accordé son soutien dans notre démarche.

Ensuite aux deux Assemblées, le Conseil Général et le Conseil Régional ainsi qu'à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports qui nous ont permis de mettre en place l'étude sur le rythme de vie des enfants à la Martinique.

Mais je ne voudrais pas oublier les contributions de tous ceux qui, depuis plus d'un an maintenant, ont oeuvré à la préparation de ces premières Assises de l'Education à la Martinique.

Enfin, mes remerciements iront à mes collègues des Conseils de la Culture de l'Education et de l'Environnement des Régions, Réunion, Guadeloupe et Guyane qui nous ont fait l'amitié de nous assister au cours de ces trois journées, comme ils iront aussi à mes collègues du CCEE Martinique qui patiemment ont longuement oeuvré au projet.

Je ne voudrais pas, cela dit, passé sous silence une contribution essentielle qui a été celle des services régionaux dans cette opération.

Mesdames et Messieurs, deux questions sont apparues ces temps derniers à l'annonce de ce projet :

La première : Pourquoi un colloque de plus ?

C'est vrai qu'à la Martinique les occasions de colloques ne manquent pas et la saison touristique qui s'ouvre va nous donner l'occasion de nous en rendre compte ; mais parce que je veux croire que la manifestation que nous ouvrons aujourd'hui n'est que l'aboutissement d'une longue réflexion débutée depuis plus d'un an, il me semble difficile de la voir sans lendemain.

La seconde question : Cela va déboucher sur quoi ?

Cette question nous met à l'aise, nous autres aux membres du Conseil de la Culture, non pas parce que nous y sommes habitués mais bien parce que nous n'avons jamais caché que notre rôle était de fournir des conclusions aux décideurs.

Et une fois les conclusions de ces Assises établies par nos soins, nous voulons croire que les responsables locaux qui ont en charge l'ensemble de notre système éducatif seront mieux armés pour envisager les négociations nécessaires à son adaptation à notre monde.

Mesdames et Messieurs, je voudrais ici souligner le caractère tout à fait particulier de ces rencontres qui conduisent autour d'une table et pour la première fois à la Martinique, l'ensemble des partenaires du monde éducatif.

Cela prouve, s'il en était besoin, que chacun aura compris que par delà les réflexions isolées, il pouvait se créer un espace de rencontre commun afin de poser de façon claire les véritables enjeux ; car le véritable enjeu de ces travaux au cours de ces trois journées est bien celui du développement de ce pays.

Le véritable enjeu de nos réflexions sera celui du développement concomitant de la personnalité de cet être martiniquais sur lequel tant a été dit mais pour lequel tant restera à faire.

C'est pour cela que je vous invite, durant ces trois journées, à oublier nos origines organisationnelles et de n'avoir qu'un seul objectif : l'avenir de notre pays et de nos enfants.

Mesdames et Messieurs, je ne serai pas plus long. Sans plus attendre, je passe la parole à Monsieur le Professeur Maurice BURAC de l'Université des Antilles et de la Guyane dont les qualités reconnues de chercheur, mais aussi d'Homme, l'ont fait choisir pour présider notre manifestation.

Je vous remercie.

Monsieur Maurice BURAC
Professeur à l'Université des Antilles et de la Guyane
Président de la manifestation

Monsieur le Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement,
Monsieur le Président de l'Assemblée Permanente des Conseils de la Culture, de
l'Education et de l'Environnement,
Monsieur le Président du Conseil Général,
Monsieur le Président du Conseil Régional,
Monsieur le Président de l'Association des Maires,
Monsieur le Recteur,
Messieurs les Professeurs MONTAGNER et TESTU
Chers Collègues,
Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

L'initiative prise par le Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement, à partir de la proposition faite par la Commission Education, Formation et Sport, d'organiser des véritables Assises de l'Ecole, intervient effectivement au bon moment.

Au bon moment pourquoi ?

Parce que nous sommes en effet, à la fin du 20ème siècle pratiquement, puisque dans quelques années nous serons en l'an 2000 ; le 21ème siècle avec ses cortèges de contradictions et de problèmes sera au rendez-vous. De plus, d'ici quelques mois, il y aura énormément d'associations, d'institutions diverses, publiques ou privées, de comités, qui vont commencer à réfléchir sur le 150ème anniversaire de 1848, puisque nous serons dans deux ans en 1998. Et ce sera l'occasion de réfléchir aussi sur le bilan de ces 150 années ; 150 années puisqu'il y a eu effectivement cette durée depuis l'émergence de la collectivité martiniquaise en tant que communauté normale je dirais, une Communauté normale d'hommes et de femmes libres.

Le moment est donc bien choisi pour qu'on puisse discuter, qu'on puisse réfléchir, qu'on puisse faire des propositions pour l'avenir de notre école ; Ecole qui constitue le véritable pilier de notre société et de la société française, des sociétés mondiales puisque nous sommes, certes, en Martinique, mais nous sommes dans le monde et dans le village planétaire que constitue le monde, il faut de plus en plus s'approprier certaines expériences positives menées ici et là.

Les premières Assises de l'Éducation à la Martinique devraient permettre au CCEE et plus particulièrement à sa Commission Education, Formation et Sport d'affirmer un certain nombre d'analyses afin que le Conseil Régional, Collectivité territoriale, soit mieux éclairé et afin aussi que la population soit mieux concernée par ces véritables défis et que désormais, et depuis d'ailleurs quelques années l'école a à affronter.

L'Ecole, dont les missions sont bien connues, qui demeure je le disais un pilier fondamental de cette société ; cette société insulaire qui connaît un certain nombre de développements, un certain nombre de problèmes ; seulement, on vous le dira au cours de ces trois journées d'Assises, notre école connaît un environnement de plus en plus différent de celui des années antérieures.

L'environnement de l'école, la société ont changé. La crise, on en a beaucoup parlé, elle frappe le Monde, elle frappe les Antilles, elle frappe la Martinique, elle frappe la Guadeloupe, elle frappe la Guyane à des degrés divers.

Les politiques, les professionnels du système éducatif, chacun apporte ses solutions, mais il y a un certain nombre de contradictions à résoudre. L'une des contradictions fondamentales étant à l'heure actuelle que de plus en plus d'élèves sont formés, sont bien formés et de moins en moins tous les élèves arrivent à s'insérer dans le tissu social, tous les élèves arrivent à trouver un emploi et de plus en plus le doute qui s'est installé se résume à cette question : Pourquoi former d'excellents diplômés condamnés au chômage ?

Voilà une question de fond qu'au cours de ces Assises, nous aurons l'occasion de toucher du doigt.

L'Ecole nous l'avons vu aussi, dans ces différentes sociétés, mobilise un certain nombre de partenaires que ce soit l'Etat en la personne du Recteur, que ce soient les collectivités territoriales, le Président du Conseil Régional et les élus du Conseil Régional, Les élus du Conseil Général, le Président du Conseil Général, le Président de l'Association des Maires, les Conseillers Municipaux, en fait il y a énormément de personnes qui sont directement appelées à apporter leur contribution en tant que partenaires pour résoudre un certain nombre de problèmes. Et pour faire face à leurs responsabilités à des degrés divers, ces représentants de l'Etat et les représentants des collectivités territoriales ont un certain nombre de solutions. Pendant longtemps, le "must des must" c'était construire un lycée, c'était construire une belle école, c'était construire un plateau scolaire mais désormais, cela ne suffit plus. Pourquoi cela ne suffit plus ? Parce que vous aurez beau construire de beaux collèges, vous aurez beau construire de beaux lycées ou même accroître la capacité d'accueil de l'Université, il y a toujours dans notre société un certain nombre d'individus qui sont en marge de cette société, qui se sentent exclus et la mission fondamentale de l'école, à ce niveau là, est remise en cause. D'où le doute qui affecte non seulement nos enseignants, non seulement nos responsables socio-politiques mais aussi les familles, les parents, puisque ce sera dit pendant ces assises, beaucoup de parents actuellement délaissent, se déchargent de leur fonction d'éducateur, sur les enseignants qui, eux-mêmes, en ont tellement sur les bras, qu'ils se désolent, et parfois même, démissionnent parce que la charge est trop lourde.

Il faut donc aller plus loin, de plus en plus loin. Il faut former des diplômés, multiplier leur nombre certes, mais il faut que de plus en plus et c'est de la responsabilité de chacun, il faut que chacun désormais sache quelle insertion proposer aux jeunes qui sortent de nos établissements. C'est un problème fondamental.

L'Ecole, bien sûr, ne peut pas résoudre toute seule ces contradictions de la société moderne, d'où la nécessité pour toutes les forces vives du pays, au travers d'une manifestation comme les Assises de l'Education à la Martinique d'apporter leurs contributions, à côté des autorités directement concernées, afin de confronter leurs expériences pour consolider le système éducatif.

C'est donc en ce sens que j'ai répondu favorablement à la sollicitation du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement à présider ces premières Assises de l'Education en Martinique.

Je remercie tout particulièrement et je félicite, profitant de cette occasion, le Président de la Commission Education Formation et Sport du CCEE, Serge MENIL, Educateur infatigable, au service de la bonne cause du système éducatif.

Je remercie et je félicite aussi le Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement, Joël PAMPHILE pour tout le travail accompli avec ses collaborateurs en direction des élus du Conseil Régional et en direction de la population toute entière.

Je remercie ceux qui ont répondu à l'invitation des organisateurs de ces Assises. Nos collègues Professeurs qui nous ont fait la gentillesse de venir, sont remerciés ; et comme mon allocution doit être brève puisqu'un temps de parole a été prévu pour une intervention plus technique du Président de ces Assises, je vous propose sans plus attendre de donner la parole à M. RAMCHETTY, Président de l'Assemblée Permanente des Conseils de la Culture, de l'Education et de l'Environnement en 1995.

Monsieur Roger RAMCHETTY
Président de l'Assemblée Permanente des CCEE,
Président du CCEE Réunion

Je voudrais déroger à la règle en adressant globalement un salut respectueux aux représentants et responsables des collectivités locales, territoriales et de l'Etat sans oublier tous les autres participants à cette manifestation.

Mesdames, Messieurs,

L'Education fait partie des compétences des CCEE et nous avons constamment le souci de nous interroger sur cette question. Aussi, ces Assises, organisées par nos collègues de la Martinique, que nous remercions et félicitons à cette occasion, revêtent une très grande importance pour nous. Elles arrivent à point pour plusieurs raisons :

- L'Education est devenue un débat et un enjeu de société au même titre que l'emploi et le logement,
- Les Assises de l'Egalité Sociale Active et du Développement (proposées par le Ministre de l'Outre-Mer pour la fin de l'année à Paris) comporteront un volet Education,
- L'Etat a émis le vœu de consulter la population par voie référendaire à ce sujet.

Ainsi, je peux dire que tous les questionnements communs à tous les participants de ces Assises, même si nous avons pour premier objectif de les actualiser "**ici et maintenant**", sont en réalité de tous les lieux et de toutes les époques. Pour l'exemple et s'interroger encore, je citerai Montaigne et Rousseau.

Tout d'abord Montaigne : "Il n'est rien de si gentil que les petits enfants ; mais ordinairement, ils trompent l'espérance qu'on en a conçue et, hommes faits, on n'y voit aucune excellence. J'ai ouï dire à gens d'entendement que ces collèges où on les envoie, de quoi ils ont foison, les abrutissent ainsi".

Ensuite Rousseau : "Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre".

Pour revenir aux questionnements, on peut les répartir en trois problématiques fondamentales qui sont inscrites dans le programme de ces Assises, et que l'on pourrait énoncer ainsi :

- 1- l'école dans la société
- 2- l'école en tant qu'institution
- 3- l'enfant comme centre et finalité de cette institution

Permettez-moi de dire brièvement quelques mots sur chacun de ces thèmes :

1. L'ECOLE DANS LA SOCIETE

Elle doit en tant que telle assurer le rôle de tout et de partie.

En tant que partie intégrante de la société, elle est évidemment ouverte :

- aux familles (participation des parents d'élèves, etc...),
- au monde du travail et de la production,
- aux drames sociaux, notamment les maladies (alcoolisme, drogue, Sida), la misère, le chômage, la violence et l'insécurité,
- à tous les facteurs et acteurs socio-éducatifs et socioculturels,
- à l'impact des médias et notamment la Télévision et l'Image en général
- aux problèmes linguistiques

En tant qu'entité spécifique au sein de cette société, elle doit dans le même temps construire et préserver un **espace symbolique** au sein duquel s'effectue "l'alchimie pédagogique", c'est-à-dire le symbolisme :

- du temps et des rythmes,
- de la double relation adultes/enfants et enfants/enfants,
- de la valeur de la **laïcité** et remet sur un **strict plan d'égalité** les croyances, les philosophies, les origines,

- des valeurs personnelles où la force, la puissance, la richesse, se voient supplantées par le respect du règlement, la qualité du travail, le niveau des résultats (notamment de la note !...)

2. L'ECOLE EN TANT QU'INSTITUTION

1) C'est cette "énorme machine", indirigeable et ingouvernable si l'on en croit certains, qui doit tout à la fois :

- recruter et former des personnels
- transformer des savoirs fondamentaux en savoirs (c'est-à-dire de deux ans à l'âge adulte !) les progressions et les diversifications qui permettront à chaque élève d'approfondir ses savoirs, de diversifier ses compétences, de s'accomplir en tant qu'adulte en devenir.
- organiser de manière quotidienne et systématique la détection et le traitement des difficultés et des retards scolaires, afin d'éviter les ghettos, les voies de garage, en un mot l'exclusion scolaire, souvent greffée sur l'exclusion scolaire.
- être à l'écoute du monde de l'entreprise, pour répondre au mieux aux demandes de qualification, à l'évolution des techniques, et mettre en place les diplômes correspondants.
- organiser le fonctionnement selon les principes de concertation et de démocratie, notamment au niveau de son Conseil d'Ecole ou d'Administration.

2) Mais cette institution est aussi en relation avec d'autres institutions, ayant leurs propres règles de fonctionnement :

- l'administration centrale évidemment
- la collectivité de tutelle
- les associations et syndicats (parents, personnels)
- l'entreprise
- les autres institutions (ex. : justice et police dans les Comités d'Environnement Social, etc...)

La liste est non exhaustive.

3. ENFIN ET FONDAMENTALEMENT, L'ECOLE A POUR PREMIERE OBLIGATION DE METTRE L'ENFANT AU CENTRE DE SON FONCTIONNEMENT

La formule est simple, mais sa mise en oeuvre l'est beaucoup moins :

- Comment organiser les classes et les groupes tout en prenant le mieux possible en compte l'individu ?
- Comment moduler les prises en charge financières (Bourses), pédagogiques, (classes spécifiques), médicales, (médecine scolaire), matérielles (études surveillées, documentation) ?
- Quel (bon) usage faire des sanctions, des récompenses, de l'orientation, pour qu'elles favorisent le respect de chacun et le développement harmonieux de tous ?
- Comment gérer les conflits familiaux, inter-individuels, hiérarchiques, sociaux auxquels tout individu - donc tout écolier, tout collégien, tout lycéen - ne manque d'être confronté un jour ?

On le voit : l'Ecole est d'abord la "mise en réseau" institutionnelle et individuelle d'une multitude de forces et d'influences sociales, historiques, juridiques et humaines, de l'équilibre - pourrait-on même dire de l'équité - qu'il garantit entre les forces, le système éducatif tire sa légitimité, son efficacité et pour tout dire sa raison d'être.

Deux choses sont sûres dans ce difficile exercice :

- rien n'est jamais acquis et il n'est de pire solution que l'immobilisme ou le repli sur soi.
- aucune évolution sérieuse ne peut intervenir si elle est imposée de l'extérieur à la communauté éducative, ou si elle est au contraire limitée à la sphère éducative;

C'est en préservant les passerelles, le dialogue, la prise en compte raisonnée des réalités de la ville, du pays et du monde, que l'école sera le mieux à même d'assurer sa mission vis-à-vis de l'enfant et de la société, tout en préservant la spécificité de l'espace symbolique qui est le sien.

Nos interventions auront toutes les chances de produire leur plus grande efficacité, si elles sont d'abord fondées sur la prise en compte de cette double exigence.

Bonnes Assises à tous les participants

Merci de m'avoir écouté.

Monsieur Serge PAIN

Représentant du Conseil Général de la Martinique

Monsieur le Président du Conseil de la Culture de l'Education et de l'Environnement,
Monsieur le Président de l'Assemblée Permanente des CCEE des Départements d'Outre-Mer,
Monsieur le Président de l'Associations des Maires,
Monsieur le Président du Conseil Régional,
Monsieur le Recteur de l'Académie
Mesdames, messieurs les participants à cette manifestation,

Au nom du Président du Conseil Général empêché qui a tenu à marquer l'implication du Conseil Général en tant qu'Institution, à l'Education à la Martinique à travers les compétences qui lui sont dévolues, mais aussi en tant qu'élus martiniquais qui avons en charge le devenir de notre jeunesse et du système éducatif dont le rôle est de former les citoyens demain, nous avons une mission toute particulière à accomplir avec les enseignants, avec le monde éducatif quant aux choix que nous pourrons faire demain pour l'évolution de ce système et de notre société, et c'est en ce sens que le Président du Conseil Général a demandé à Monsieur DELBOIS et à moi-même de participer à cette manifestation

C'est une grande satisfaction pour moi, de prendre part au nom du Conseil Général de Martinique, à ce colloque sur l'éducation que vous avez intitulé "Assises de l'éducation : l'école aujourd'hui et demain".

Non seulement à cause de la mission dévolue à notre institution depuis la décentralisation, mais surtout parce que vous avez par cette initiative fort louable, ranimé un débat fondamental (adjectif me direz-vous fort prisé sous les latitudes de réclusion de la pensée et des êtres) dans toute société policée voire démocratique : celui de l'éducation, mieux de l'école. Donc plus qu'à une analyse de l'existant, qu'à un état des lieux, à une récrimination de désabusés et de défaitistes ou à une coupe sombre du réel par ces temps de morosité économique et de désenchantement démocratique, vous nous invitez à regarder par la fenêtre, à fixer la ligne d'horizon, même à scruter le ciel en perspective de quelque étoile à laquelle accrocher notre charrue et projection quant à l'évolution de notre école et à celle, au centre du système éducatif, de l'enfant martiniquais.

Ce dernier ne pouvant être réduit à un concept mais trouvant sa réalité dans la diversité socioculturelle de la Martinique.

Quand bien même, sans obéir au vieil atavisme taxinomique, nous serions obligés de l'inscrire, de la saisir dans des catégories et classifications dont la sociologie et la psychopédagogie nous offrent les grilles !

Voici donc rappelé, après vous M. le Président, le cadre d'un débat attendu, que nous préjugeons riche, fructueux vu le nombre de partenaires du monde éducatif qui ont répondu à votre invitation, et qui ajouteront leurs points de vue pertinents aux contributions des spécialistes de l'école (...)

Dans notre humble mission d'élus locaux chargé du développement social, économique au plan départemental, nous sommes soucieux de la pérennité des valeurs que l'école républicaine, laïque véhicule et qui ont servi de ferment au processus d'émancipation des femmes et des hommes, amorcé dans nos sociétés insulaires, depuis plus d'un siècle. Ce sont les "armes miraculeuses" pour parler comme notre poète Aimé.

Et c'est pourquoi, chaque fois que les élus du Département ont aidé les martiniquaises et martiniquais, à recouvrer un surcroît de dignité dans leur quotidien, au niveau de l'habitat social, des transports, au niveau des loisirs, nous estimons avoir oeuvré pour le progrès de l'école à la Martinique. Nous pouvons dire tout simplement, de l'école martiniquaise. Car ce qu'on appelle échec scolaire participe au processus de marginalisation et nécessite un traitement social.

Faute de ne pouvoir garantir les conditions de la réussite scolaire, nous essayons néanmoins d'aplanir les difficultés liées aux conditions de vie des familles qui génèrent fatalement une inadaptation du jeune au sein de l'institution scolaire. Mais on le sait, la

question de l'échec à l'école doit être replacée dans un débat plus large sur les finalités mêmes du système éducatif et sur la place du système éducatif dans la société martiniquaise. La réalisation des conditions de la réussite scolaire ne suppose t-elle pas que soit défini un nouveau projet social pour notre enseignement ?

Notre attachement à la notion de promotion collective révèle avec acuité la réalité des nombreuses sorties sans qualification du système éducatif. Il nous semble que la forte hiérarchisation des filières de formation (hiérarchie que l'on remarque entre enseignement général, technique ou professionnel) tend à accroître les disparités sociales. On le voit, notre école ne peut se contenter de préparer l'insertion professionnelle du futur consommateur ou contribuable ; elle se doit d'éduquer aux valeurs, aux difficultés aux défis de la démocratie pluraliste et participative ; elle a pour finalité de construire un futur commun intégrant le particulier et fondateur de l'universel.

Elle a une dimension éminemment culturelle au sens où l'entend le philosophe Paul Ricoeur : "La culture, c'est aussi ce qui désadapte l'homme, le tient prêt pour l'ouvert, pour le lointain, pour l'autre, pour le tout (...). L'éducation au sens fort du mot, n'est peut être **que le juste mais difficile équilibre entre l'exigence d'objectivation - c'est-à-dire d'adaptation - et l'exigence de réflexion et de désadaptation ; c'est cet équilibre qui tient l'homme debout**".

Je vous remercie.

Monsieur ANNONAY

Représentant du Conseil Régional de la Martinique



Monsieur le Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement,
Monsieur le Président de l'Assemblée Permanente des Conseils de la Culture, de
l'Education et de l'Environnement des Départements d'Outre-Mer
Monsieur le Président de l'Association des Maires
Monsieur le Président du Conseil Général,
Monsieur le Recteur
Messieurs les professeurs,
Mesdames, Messieurs,

Le Président du Conseil Régional empêché, Monsieur Emile CAPGRAS me charge de le représenter aujourd'hui.

"Tout homme reçoit deux sortes d'éducation : l'une qui lui est donnée par les autres et l'autre beaucoup plus importante qu'il se donne à lui-même" disait cet historien anglais du 18^e siècle. Et c'est certainement, à l'aube du 21^e siècle, ce qu'expriment les Premières Assises de l'Education.

C'est tout au moins le sens que je me suis autorisé à donner à ces Assises.

Je tiens tout particulièrement à remercier le Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement ainsi que tous les membres de ce Conseil qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour conduire cette réflexion.

Mes mots de remerciements vont aussi à Messieurs les Professeurs MONTAGNER et TESTU qui en menant, dès 1994 en Martinique " l'étude sur les rythmes de vie des enfants" contribuent à enrichir notre propre réflexion et à dégager des perspectives d'amélioration du système éducatif martiniquais.

Car l'objectif de cette manifestation est bien de dégager les perspectives d'amélioration du système éducatif martiniquais.

Face à ce vaste thème qu'est l'éducation qui nécessite un examen approfondi, réfléchi et organisé de tous les paramètres de la société, gardons en mémoire que pour nous martiniquais "nous avons un pays à construire".

Un pays à construire oui, cela est possible. Mais un pays c'est surtout ce que des hommes et des femmes ont choisi d'en faire.

Alors nul doute, l'éducation, c'est l'affaire de tous. C'est l'affaire aussi du politique. L'éducation c'est "le poteau mitan" de notre société.

Et si, Mesdames et Messieurs les organisateurs, vous avez retenu 5 thèmes pour vos Assises :

- 1) Ecole et société ;
- 2) L'école, une institution ;
- 3) L'école dans son environnement socio-éducatif culturel et économique
- 4) L'école et les institutions publiques
- 5) et enfin les rythmes des enfants à la Martinique.

C'est parce que le questionnement sur la réalité de notre école, **sur son mode** d'organisation ne peut être dissocié de la société martiniquaise.

Votre choix c'est d'affirmer que l'éducation reste le centre d'expression par excellence de notre culture, de notre moi, de notre identité.

C'est aussi un lieu de confrontation mais ce doit être surtout et par dessus tout le moyen d'épanouissement de l'homme martiniquais dans une société qu'il s'approprie parce qu'il se reconnaît.

Que de chemins déjà parcourus,

Que de chemins reste-t-il à parcourir pour forger notre école.

Nul doute que ces Premières Assises en appelleront d'autres ; aussi acceptons de porter notre pierre à la construction du système éducatif.

Bons travaux et bon courage !

Monsieur Jean-Pierre DOUMENGE
Recteur de l'Académie des Antilles et de la Guyane

Monsieur le Président des Assises,
Monsieur le Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de
l'Environnement,
Monsieur le Président de l'Assemblée Permanente des CCEE
Monsieur le Président du Conseil Général
Monsieur le Président du Conseil Régional,
Monsieur le Président de l'Association des Maires,
Chers collègues universitaires du premier et du second degré,
Mesdames et Messieurs les officiels.

C'est une heureuse initiative que d'avoir organisé à Fort-De-France des Assises de l'Education.

Il y a un an déjà, j'avais eu une longue conversation avec les professeurs TESTU et MONTAGNER et les organisateurs de ces Assises.

La participation active de mon collègue et ami Maurice BURAC de l'Université des Antilles et de la Guyane, montre bien l'enjeu de l'école d'aujourd'hui et demain pour la Martinique.

En effet, il est indispensable de bien connaître l'institution qui s'appelle Ecole Publique, sa diversité de former, sa place dans notre système institutionnel, ses rapports avec la Société, son rythme de vie et celui des enfants qui lui sont confiés.

Il est à rappeler que toute société a besoin d'une école pour bien se reproduire, quelque soit son niveau philosophique et technologique.

L'école d'aujourd'hui, c'est par définition la société de demain, ce qui oblige les adultes à préciser à la fois les conditions intellectuelles et matérielles dans lesquelles ils souhaitent voir l'épanouissement de leurs jeunes.

Donc, il est nécessaire d'avoir un projet de société bien ciblé pour pouvoir réaliser un projet d'éducation de qualité.

Le drame de notre société, c'est de ne pas avoir bien digéré sa reconstruction après la deuxième guerre mondiale et d'avoir cru que l'accroissement du confort matériel suffisait à l'épanouissement des jeunes comme des adultes.

Le piège en ce moment se referme puisque le chômage structurel des jeunes montre que le matérialisme ne suffit pas. Les législations, depuis quelques années (loi d'orientation de 1989, loi quinquennale de 1993) tentent donc de réévaluer le rôle de l'école pour la formation des jeunes. Encore faudrait-il que la place et le rôle du jeune citoyen et producteur, apparaissent clairement au sein de notre Société.

Au vu du programme, le contenu de ces Assises est très riche et les participants sont de grande qualité.

C'est l'aboutissement d'un travail d'un an où les services académiques ont été présents au travers d'un chargé de mission (Mme RATENAN). Le contenu de vos débats à venir est donc attendu avec le plus grand intérêt.

Bon travail à tous pour cet effort de synthèse, point de départ certainement de propositions d'amélioration de la vie à l'Ecole.

Discours d'introduction par le Professeur Maurice BURAC

On va commencer la deuxième partie du travail de la matinée.
Je vais vous faire un certain nombre de réflexions sur le thème de l'Ecole et du Développement.

Quelle école, pour quel développement ? afin de nous mettre tout de suite au coeur du débat.

Pour commencer, je vous dirais que pendant près de deux siècles, entre 1635 et 1848, dans pratiquement toutes les colonies françaises, l'école a été un véritable privilège. L'instruction et l'éducation n'étaient réservées qu'à l'élite coloniale. La majorité des populations était exclue de ce privilège : Esclavage oblige.

1848 marque une étape importante : c'est la fin du système esclavagiste, bien sûr, avec un décret du 27 avril sur l'école ; décret rédigé par Auguste PERRINON et qui stipulait que désormais la mission de l'école était de préparer la jeunesse à la vie morale, à la vie civile, à la vie politique. Malheureusement, comme vous le savez, ce décret de 1848 ne sera pas appliqué.

Et puis en 1851, allaient être créés par l'Etat ce qu'on a appelé, à l'époque, les "Evêchés coloniaux pour l'instruction. Ce sera un pas, un petit, en faveur de l'école un peu plus démocratisée.

Et puis la troisième République arrive avec son cortège de réformes, avec la question de l'école laïque qui est posée en 1877.

L'école primaire gratuite est instaurée. Et, à la Martinique, dans toutes les communes, seront construites des écoles communales ; un lycée sera construit dans l'île, une école où Institut de Loi, puis une Ecole Normale, et à partir de ce moment là, les choses iront de plus en plus vite dans la scolarisation des enfants.

L'école ayant toujours ses problèmes parce que, pilier de la société, elle traduit toujours un certain nombre de contradictions sociales et économiques, culturelles, etc... De plus en plus, à partir de la troisième république, l'école sera vécue comme un facteur de promotion sociale.

Nouvelle étape importante : c'est 1946, la départementalisation-assimilation, où de plus en plus les missions de l'école, en France Métropolitaine, seront étendues dans les Départements d'Outre-Mer, c'est-à-dire à la Réunion, en Guadeloupe, en Martinique et en Guyane ; et de plus en plus la demande sociale, dans ces départements, va s'aligner sur les demandes sociales métropolitaines.

Les choses ne vont pas durer puisque, à partir des années 1970-1980, une demande contradictoire va se faire jour, va se faire connaître, s'agissant de l'école, puisque de plus en plus on attendra de l'école qu'elle réponde à une demande identitaire ; identité, la personnalité dans les îles, devant s'exprimer, devant s'affirmer davantage et en même temps on demandera à l'école la réussite pour les enfants de ces Départements, leur meilleure réussite dans le système français.

Les années 1990 sont des années de crise. Non seulement pour les Départements comme la Martinique, comme la Guadeloupe, comme la Guyane, comme la Réunion ; une crise qui affecte l'ensemble du Monde et le bassin Américain, le bassin Caraïbe, l'Amérique du Sud, l'Amérique Centrale, l'Europe, l'Afrique, l'Asie, tous ces pays doivent faire face à des contradictions de plus en plus vives.

Dès lors, l'école, pour certain, n'est plus cette noble institution, dans laquelle toutes les familles mettaient leurs espoirs et dans laquelle ces familles avaient une extrême confiance.

L'école qui, pendant longtemps, avait pour corollaire l'émancipation des hommes, la liberté, le dos tourné à l'obscurantisme, à l'esclavage ; l'école qui pendant longtemps était considérée comme la seule issue, l'école commençait à douter.

Aujourd'hui, il n'y a donc plus cette unanimité pour reconnaître l'absolue supériorité du système éducatif. De plus en plus de spécialistes vous le diront, au cours de ces Assises, l'école doute, les acteurs du système éducatif doutent, les parents doutent.

Les parents qui déchargent de plus en plus leur fonction, leur mission d'éducation familiale sur les enseignants qui, pour un grand nombre, perdent foi dans leur métier. D'où un malaise, malaise d'autant plus profond que la situation sociale à la Martinique ne cesse de s'aggraver en dépit d'un certain nombre d'interventions, en dépit d'un certain nombre de plans, de propositions avancés aussi bien par l'Etat, les Collectivités territoriales, les élus, des organismes socioprofessionnels ou des associations diverses.

Pilier de la société, l'école subit, de plein fouet, les contradictions du développement mis en oeuvre à la Martinique, dans les autres départements d'outre-mer, Guadeloupe, Guyane, Réunion et d'une façon plus générale dans tout le système français. L'école doit de plus en plus encaisser les évolutions économiques, politiques, culturelles. L'école doit s'adapter aux mutations nouvelles et contribuer à la résolution des problèmes posés. C'est beaucoup à la fois pour l'école. C'est beaucoup, dans la mesure où elle ne peut pas se substituer à tout et en tout comme vous le diront ceux qui réfléchissent sur l'école en tant qu'Institution ; d'où la nécessité de recentrer l'école.

Ce sera dit aussi au cours de ces débats, recentrer l'école sur ses missions essentielles en lui donnant bien sûr des moyens appropriés. La Martinique et d'une façon générale, les départements de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Réunion ont énormément changé au cours de ces 25 dernières années. Et la Martinique comme les autres départements change de plus en plus vite, et nous continuerons à dire que cela va trop vite parce qu'effectivement cela va très vite ; et il faut savoir que cela ira de plus en plus vite.

La Martinique a été pendant longtemps une île fermée sur elle-même. Une île avec peu de relations, une île où la population vivait, vaquait à ses occupations sur les plantations, dans les usines, dans les distilleries, dans les sucreries. Une élite, une petite élite étant tournée vers l'extérieur : hommes politiques, responsables économiques. Mais la population elle-même était cantonnée dans son île, son horizon étant la mer, la Mer des Caraïbes.

Comme toutes les sociétés insulaires, la Martinique est devenue une entité, une collectivité de plus en plus ouverte sur l'extérieur. Les travailleurs qui sont à l'extérieur ; chaque année nous avons des milliers et des milliers de touristes qui nous visitent. Nous mêmes, nous partons, dans la mesure où les moyens financiers le permettent, à la découverte de l'Europe, de l'Amérique du Nord, de l'Amérique du Sud, de la Caraïbe. Et dans une société insulaire, c'est très important ce type de contact, ce type de comportement. Et de plus en plus, société fragile, la Martinique s'est ouverte comme les autres îles, comme la Guadeloupe, comme la Réunion aux influences extérieures et ces influences extérieures ne peuvent pas ne pas modifier les façons de vivre, les façons de faire, les façons de penser de la population que ce soit la population jeune ou la population adulte.

Dans ces sociétés fragiles, dans ces îles, il n'y a pas d'arrière-pays comme dans les continents.

Dans un continent, vous avez toujours l'arrière-pays où vous avez des réserves. Les réserves pour permettre à la population, pour permettre aux responsables du développement de se ressourcer ou de corriger un peu les tirs, surtout lorsque la société commence à trop mal fonctionner.

Dans les îles, ce n'est pas possible. Surtout, lorsque c'est une île ouverte, lorsque la population est directement confrontée aux influences extérieures. Il faut donc que, de plus en plus, les responsables du développement, les éducateurs tiennent compte du poids de l'insularité, tiennent compte aussi de la nécessité d'ouverture sur l'extérieur, mais pas n'importe quelle ouverture. Il faut que ces deux contraintes soient judicieusement prises en compte pour permettre aux jeunes générations de demain de bénéficier d'une certaine stabilité et de s'assumer en tant qu'adultes dans ces sociétés insulaires.

Et puis, comme vous le savez, le monde entier et surtout les îles, en particulier la Martinique, ont été particulièrement secoués par la révolution médiatique, par la révolution de communication. Au cours de ces quinze dernières années, que ce soient les radios libres, que ce soient les télévisions, toutes ont énormément touché les esprits par leurs émissions. De plus en plus, les comportements même d'un certain nombre de groupes de jeunes ont changé et les adultes, il est vrai, s'interrogent de plus en plus quant à ce que nous réserve l'avenir.

Et puis il y a eu aussi, au cours de ces dernières années, une certaine forme de redécouverte de l'Amérique, par des américains qui s'ignoraient, c'est-à-dire, les guadeloupéens, les martiniquais et les guyanais parce que nous sommes effectivement des départements français Amérique et très souvent, nous retenons que nous sommes des Départements français

mais pas d'Amérique. Or, l'environnement de plus en plus dans le monde moderne, doit être pris en compte par des sociétés responsables. Nous sommes passés d'une quantité quasi exclusive si vous voulez, de plus en plus à une forme d'américanité partagée ; même si, timidement, on se met à l'heure de la Caraïbe, on se met à l'heure de l'écoute des populations voisines, on se met à l'heure de la coopération régionale. Les choses ne vont pas très vite, mais les choses iront de plus en plus vite.

De nos jours, Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs, les modèles pour nos jeunes ne se trouvent plus uniquement en Europe. Les modèles sont où ? Et d'ailleurs pas seulement, pour les jeunes martiniquais mais, de plus en plus de jeunes de la caraïbe, les modèles sont aux USA. Les modèles sont au Canada, les modèles sont à Porto Rico, en Jamaïque ou encore au Brésil. Et ça, il faut l'assumer, il faut le prendre en compte. De nos jours, les limites politiques, les limites religieuses, les limites idéologiques sont battues en brèche par les satellites, par les chaînes de T.V., par les antennes paraboliques ou par l'ordinateur. Et ça, il faut le prendre en compte.

C'est faute d'ailleurs d'avoir ignoré ou insuffisamment pris en compte les mutations technologiques, économiques ou sociales que de nombreux responsables politiques, que les acteurs de développement, dans le monde entier, pas seulement à la Martinique, n'ont pas pu ou n'ont pas su faire face aux défis du monde moderne ; sans compter bien sur ceux qui, par intérêt personnel, n'ont pas voulu changer le cours des événements.

C'est aussi faute de n'avoir pas compris que la planète était un tout, que ses ressources devraient être gérées durablement, que le développement devait se faire au bénéfice de tous les hommes, que les Etats ont eu tant de mal à régler leur contradiction nationale.

En 1987, la Commission Mondiale, désignée par les Nations Unies pour produire le rapport sur le développement et l'environnement, parvenait à la conclusion que de plus en plus, il fallait assurer la pérennité du développement, sa capacité de se reproduire, de se perpétuer, en garantissant aux générations futures un environnement sain, une planète non polluée et des ressources non gaspillées.

Au moment où dans le monde entier, experts de toutes disciplines, personnels politiques, organisations non gouvernementales, associations, groupes divers ou simples particuliers réfléchissent et agissent pour instaurer ce que l'on appelle le développement durable, la responsabilité de chacun dans le système éducatif doit être exercée. L'école, y compris à la Martinique, doit se préparer, doit être prête à relever les défis actuels et les défis nouveaux qui verront le jour demain. Afin de permettre à chacun de se sentir soi-même et d'œuvrer concrètement à la lutte contre le mal développement, contre les préjugés de toutes sortes, contre l'exclusion et les fléaux qui affectent de plus en plus notre jeunesse, afin que l'école permette à chacun d'affirmer sa culture, ses traditions, ses sensibilités ; chaque territoire étant libre d'assurer son héritage, afin que l'école atteigne ces différents objectifs, la communauté éducative, notre communauté éducative devra davantage se mobiliser.

Pour gagner la bataille du développement, la bataille de l'école s'avère impossible sans mobilisation. Et ça aussi c'est une leçon de plus en plus à tirer.

L'Etat, les Collectivités locales, sont sollicités. Ces partenaires font beaucoup parfois. Ces partenaires ne font pas assez, très souvent ; surtout lorsque ces partenaires sont en conflit ; ça arrive, pas seulement ailleurs, mais aussi à la Martinique.

De plus en plus, les acteurs directs du système éducatif, ceux qui sont les plus conscients du danger qui guette nos sociétés, devront s'engager davantage. On dirait que ce sont toujours **les mêmes**. Mais lorsque les mêmes ont la capacité de mobiliser les troupes, il faut que les mêmes continuent à faire ce travail, à se mobiliser pour convaincre davantage de personnes, pour convaincre davantage de partenaires, afin d'œuvrer de façon plus coordonnée à la résolution des problèmes de l'école.

- Apporter nos contributions à la résolution de ces problèmes qui sont des problèmes linguistiques, qui sont des problèmes pédagogiques, des problèmes d'illettrisme, de rénovation du système éducatif.

- Mieux évaluer, avec un outil statistique approprié, la réalité de l'école.

- Intégrer davantage le système éducatif dans son environnement socio-éducatif, culturel et économique.

- Renforcer le partenariat avec les institutions publiques afin de chasser le doute qui affecte les acteurs de notre système éducatif,

- Mieux connaître les rythmes des enfants scolarisés à la Martinique. Et la contribution de nos invités, les Professeurs MONTAGNER et TESTU et leur équipe, s'avérera très fondamentale. Vous verrez, vendredi après-midi.

Voilà des objectifs très nobles que se sont fixées les Premières Assises de l'Education.

Nous devrions apporter, chacun, notre pierre à la réussite de cette manifestation.

Je vous souhaite à tous un bon travail.

Je vous remercie.

PRESENTATION DE TRAVAUX

ECOLE ET SOCIETE

INTRODUCTION

A la différence de tous les autres, il appartenait au groupe I d'être généraliste, c'est-à-dire (du moins l'avons-nous compris ainsi) de solliciter et de synthétiser, en faisant ressortir les lignes de force, la réflexion la plus actuelle et la plus dérangeante éventuellement, sur l'image et la réalité contemporaines de l'école. En général, mais surtout à la Martinique ; ses chances et ses risques, les défis qu'elle avait à affronter, particulièrement ceux que lui créaient le fonctionnement même de la société, et les changements profonds qui étaient apparus au sein de celle-ci. Ceci, plus la composition du groupe, où se trouvaient, dans des proportions intéressantes, des représentants de syndicats d'enseignants, de Parents d'élèves, de psychologues et de sociologues de l'éducation, représentants de l'Education Nationale, toutes personnes qui par ailleurs étaient ou avaient été enseignantes, a fait que :

Il a essentiellement été question de l'école primaire, mais dans le sens où il est apparu que celle-ci, dans la mesure même où elle jetait les bases de la formation et de l'éducation de l'élève, futur citoyen, restait la plus importante, du point de vue social, et que les enjeux moraux et éducatifs y étaient essentiels. Ainsi la laïcité, remise en question par une certaine action des sectes religieuses, ce qui fut fortement dénoncé, de même que le furent tous les prosélytismes possibles.

Toutefois, un exposé très pertinent et très documenté sur les rythmes de vie des enfants, et leurs incidences, souvent négatives dans l'état actuel des choses, sur le travail scolaire, et par conséquent sur leur réussite ou leur échec a mis l'accent sur un paramètre important de l'articulation entre vie sociale et vie scolaire au niveau des élèves du secondaire, rejoignant par là même les préoccupations nationales ainsi que proprement martiniquaises quant à la nécessité de disposer, sur cette question, d'une étude scientifique relative à l'école primaire.

De ce fait, le secondaire, qui n'a été qu'évoqué, se laissait percevoir dans ses dysfonctionnements comme illustrant, et prolongeant certains des manques ou des erreurs d'orientation générale de l'école primaire.

Ainsi, à titre d'exemple, notre attention a été attirée par un rapport d'un des membres du groupe sur l'existence d'un préjugé rampant qui aurait tendance à présenter les Martiniquais comme des littéraires, préjugé renforcé par la localisation de la Faculté des Lettres en Martinique, ce qui pousse insidieusement à négliger l'enseignement des mathématiques, et ce, dès les débuts de la scolarité. Pour être tout à fait complet sur cette question, qui, comme d'autres que nous évoquons ici, mériterait d'être développée, nous devons insister sur le fait que ce membre, dans son rapport, souligne que, " nous ne formons pas, d'une manière générale suffisamment de mathématiciens pour répondre aux exigences de la société moderne. Bon nombre d'entre nous ont besoin aujourd'hui, à titre individuel ou professionnel, de plus de mathématiques qu'il ne leur a été donné d'apprendre. Il faut reconnaître que chacun devrait acquérir une certaine compétence dans ce domaine. Par manque de formation scientifique de base, nos jeunes sont au chômage, alors que pour le développement de notre île, nous faisons appel à des technologies de pointe".

Mais tous se sont accordés à désigner un décalage profond entre les modèles sociaux et parentaux offerts à l'enfant, et ceux, traditionnels, mais sans cesse battus en brèche par la réalité sociale, que lui propose l'école, qui est souvent impuissante à les faire adopter. Toute puissance de l'argent, rôle négatif des médias dans l'affichage de la violence et de la pornographie, déresponsabilisation et tendance à la facilité de certains parents, souvent absorbés par d'autres exigences incontournables, comme le travail épuisant et démobilisateur, ou bien encore certaines formes de monoparentalité génératrices de bien des frustrations pour l'enfant. Ajoutons à cela, sur le plan national aussi bien que local, les déplorables exemples, du point de vue de la morale citoyenne, fournis aux enfants par les "affaires".

Il s'en est suivi tout naturellement que, lorsque qu'il s'est agi de trouver les causes de la dégradation de l'image de l'école, et de l'affaiblissement des valeurs qu'elle incarne, le groupe de réflexion en est venu à relativiser les accusations classiques :

- l'inadaptation de la pédagogie,
- le problème linguistique,
- les classes surchargées,
- les conditions matérielles déplorables dans certains cas,
- ou l'état de pauvreté, voire de misère, dans lesquels vivent certains enfants.

Ce que l'on avait présenté comme un remède, à savoir l'antillanisation, souvent mal comprise, de l'enseignement, s'est avéré être une fausse piste concernant l'intégration réelle de l'enfant et de la société future, par conséquent - à tout son environnement géographique et éducatif. En particulier, l'exposé fait sur le problème pédagogique conclut en mettant l'accent sur le caractère néfaste du manque de concertation entre les différents acteurs du monde scolaire, ou périscolaire, et en insistant fortement sur cette évidence "qu'on ne peut pas améliorer l'école sans améliorer la collectivité".

I - DEMARCHES ET INTERROGATIONS

Mais d'autres problématiques ont attiré l'attention du groupe.

Grâce aux exposés sur l'illettrisme en Martinique, et sur "École, citoyenneté et anormalité", nous avons débouché sur une question centrale, et qui résume à elle seule la crise que traverse l'école, et par conséquent l'éducation de la société, et de ses futurs acteurs, les actuels élèves, du primaire au supérieur. L'imbrication est telle entre école et société qu'un exclu de l'école ne peut réellement assumer le rôle de la citoyenneté, et que l'anormalité scolaire est devenue depuis longtemps la pourvoyeuse, non pas d'une délinquance ordinaire, même si aggravée par les problèmes de la drogue, mais d'une contre-société qui a ses propres lois, ses propres enjeux, au point qu'il est extrêmement difficile de définir des notions qui devraient être claires, comme l'illettrisme, sinon en en décrivant les conséquences sur le comportement social.

Il a paru conséquent au groupe d'en tirer les conclusions suivantes :

La plupart des mesures envisageables pour raffermir l'école, lui définir de nouveaux rôles, de nouveaux objectifs, dont le moindre est l'intégration à la société, passent par :

a) La nécessité d'entamer une concertation avec les pouvoirs sociaux de représentation et d'influence, comme par exemple les médias, afin de leur proposer un "modus vivendi" entre l'élaboration et l'illustration des véritables valeurs sociales, et la nécessité du divertissement, entre autres, et l'alléger à d'autres exigences, surtout économiques ;

b) La nécessité, pour l'école, ses acteurs et ses partenaires de posséder leur propre réseau médiatique d'influence, surtout en Martinique, où la télévision scolaire est inexistante.

Il faut constituer un groupe de pression pour exiger une véritable télévision scolaire à la Martinique, ce qui, dans notre esprit, doit faire l'objet d'une résolution de ces Assises.

Cette démarche tend à aligner, l'école dans ce cas particulier et dans d'autres, qu'il faut définir avec précision, sur le fonctionnement de la société. Il ne faut pas oublier, en effet, que c'est l'école qui est la première victime du développement séparé du système éducatif qu'elle représente, qu'elle incarne, et qu'elle met en oeuvre, et de la société.

c) L'aménagement du temps et de l'espace, le renforcement de la communication et de la collaboration transversales entre l'école et les collectivités territoriales, les municipalités et leurs services, les associations de parents d'élèves, qui seraient, dans ce cadre là, au moins aussi utiles que dans l'association délicate à la gestion éducative des établissements (voir en particulier la question des rythmes de vie, qui ne peut être même simplement abordée, voire réglée, sans des décisions et des choix relevant de la vie économique, sociale, politique au sens large, et parentaux).

Citons deux exemples qui se situent au point de rencontre des nécessités de la société civile et de l'école :

- celui de l'accueil et de la garde des élèves dans certaines écoles primaires, avant et après les heures de classe,
- et celui de la coupure de la mi-journée dans certains collèges.

Il est inévitable que l'initiative heureuse que constitue le premier, et qui reste l'affaire de telle ou telle école, risque de se voir largement développée, et que ce type de problèmes est précisément de ceux qui exigent un engagement de tous les acteurs et partenaires de l'école.

Quant au second, il n'est pas admissible de voir transformer en SDF, temporaires peut-être, mais SDF tout de même, des élèves que l'on ne peut maintenir dans les établissements entre 12 h et les premiers cours de l'après-midi ; et, de fait, la prise en charge de cette question exige le même type de collaboration.

d) Enfin, il apparaissait inévitable d'en arriver à se demander quel rôle devait assumer notre personnel politique dans la formulation et dans la résolution des problèmes que l'école martiniquaise doit affronter. Voter des crédits de fonctionnement, construire des établissements, subventionner des mouvements de jeunesse, et des associations sportives, des maisons de la culture doivent-ils être sa seule préoccupation ?

Quel doit être son engagement moral sur cette question ? Nous entendons par engagement moral des prises de position se traduisant par des actes concrets.

Ainsi, il est clair que l'action politique, fondée sur de réels pouvoirs d'intervention des élus, peut-être d'un grand secours dans le cas de la télévision scolaire. Il n'est pas moindre, loin de là, et c'est là-dessus que nous concluons, dans un domaine sensiblement particulièrement important : celui de la création, absolument indispensable à nos yeux, d'un office régional des statistiques relatives à l'École martiniquaise, outil incontournable d'une politique éducative, et en l'absence duquel tout projet, toute réflexion qui seraient nôtres doivent se soumettre à des

chiffres et des estimations dont la sincérité n'est pas contestable, mais qui n'ont de sens que dans une perspective purement nationale.

Une période est en train de s'achever : celle où, dans les différentes tentatives qui ont été faites d'expliquer, puis de remédier à ce que nous identifions comme des manques, des carences, des dysfonctionnements de l'école martiniquaise, et à propos de quoi nous avons été alertés essentiellement par l'échec purement scolaire d'une partie non négligeable des élèves, l'accent n'était mis que sur le problème culturel, et le décalage entre la réalité multiforme de notre région, et les contenus pédagogiques ainsi que les objectifs et les programmes nationaux que nous estimions mal adaptés, ou même, dans certains cas, nocifs.

Nous avons été amenés à relativiser l'importance de ces facteurs, au fur et à mesure que nous nous apercevions que l'enjeu réel, infiniment plus grave, était en fait celui de l'échec ou la réussite globale de la société martiniquaise à entamer un processus de responsabilisation par rapport à son école, dans la mesure où celle-ci ne reçoit pas, en tout cas pas suffisamment de la première la dynamique morale et civique indispensable à la formation, non seulement de l'élève et du futur professionnel, mais aussi du citoyen responsable.

Il, faut cependant, éviter de trop noircir le tableau. L'École, à la Martinique comme ailleurs, reste une référence. Le fait même qu'elle suscite tant de craintes et d'espoirs montre à quel point elle est vécue comme une pièce maîtresse d'une dynamique socio-éducative globale, qui est à notre charge morale au moins autant collectivement qu'individuellement. L'erreur serait tout autant de chercher des boucs émissaires que d'exonérer la société tout entière de la responsabilité fondamentale qui est la sienne dans ce domaine.

Mais là encore, il faut être prudent : de même qu'il suffit de peu pour marginaliser par l'échec presque sans l'avoir voulu une frange significative de la population scolaire, il n'en faut pas beaucoup non plus pour provoquer des fractures presque impossibles à réduire dans un contexte éducatif mal géré et mal analysé.

II - PROBLEMES ANCIENS ET NOUVELLES QUESTIONS

Nous dirions volontiers que le rapport actuel de l'école à la société martiniquaise se formule sur le mode d'un questionnement nouveau de réalités anciennes, que nous allons tâcher d'énumérer et d'examiner de façon un peu plus développée.

A - LE PROBLEME LINGUISTIQUE

Les Antilles et la Guyane françaises sont des régions à la fois créolophones et francophones ; c'est-à-dire que, du point de vue qui nous intéresse ici, la langue de l'école, le français, n'a pas réussi à s'imposer à tous dans tous les secteurs de l'expression écrite et parlée, et dans toutes les classes sociales, sous réserve de la différenciation en niveaux de langue.

Cette situation est considérée par les linguistes comme relevant de la diglossie ; c'est-à-dire que l'une des deux langues, en l'occurrence le créole, quoique largement pratiquée, y est considérée comme relevant d'un statut inférieur, et que l'autre, le français relève d'un usage courant dans les classes moyennes et supérieures, où elle coexiste avec le créole dans des occurrences presque exclusivement domestiques et affectives. Cette situation est complexe, et a favorisé la confusion, dès que l'on tente d'analyser les problèmes ainsi posés. Mais faisons un peu d'histoire.

La circulaire sur l'enseignement des langues régionales en France (c'est-à-dire sur tout le territoire de la République), au nombre desquelles est inclus le créole, cautionne, sous le rectorat de Berthème JUMINER, la lutte de plus en plus ouverte pour la reconnaissance du créole comme langue de statut non inférieur, et par conséquent propre à toute utilisation pédagogique, qui est menée par des enseignants, au sein, par exemple, de L'A.M.C.A.E, fondée dans les années 75-80.

Ca et là, des accrochages ont déjà eu lieu entre instituteurs, professeurs, et inspecteurs, sur la possibilité, ouverte, ou refusée, d'une utilisation pédagogique de la langue créole au sein de l'école française, aussi bien qu'à propos de l'opportunité de l'enseigner ou non. L'existence de l'A.M.E.P, le rôle important qu'elle prétend jouer dans une adaptation plus fine et plus réaliste de l'école à la société martiniquaise, qui est effectivement diglossique, l'apparition préoccupante d'un échec scolaire de plus en plus massif, et que l'on va bientôt attribuer en partie à la non-reconnaissance de la dimension créolophone de certains élèves, entretient une atmosphère propice à la remise en cause de la pertinence du modèle national, qui ne connaît que le français comme langue d'enseignement, au niveau de l'élémentaire et du secondaire.

De plus, l'influence de L'I.M.E., qui n'est pas perçue comme une simple école privée payante, mais également comme le porte-parole d'une réalité méconnue et sous-estimée, la

culture martiniquaise, contribue à poser le créole à la fois, sans qu'on distingue toujours les deux rôles, comme outil pédagogique utilisable, et comme symbole identitaire.

Alors qu'en Métropole, la grande majorité du public a déjà laissé derrière elle les flambées de micro-nationalismes organisées à la fois autour de revendications politiques et d'affirmations culturelles, la "question du créole" va s'inscrire au moins autant dans le débat politique, idéologique et culturel que dans la problématique pédagogique.

Rappelons pourtant que la très grande majorité des instituteurs et des acteurs de l'Education Nationale est extrêmement prudente sur ce point. Tout en blâmant les discours extrémistes, de quelque bord qu'ils viennent, ils sont peut être les seuls à prendre réellement conscience de l'importance de l'enjeu, et de l'impact social et institutionnel de mesures destinées, par exemple, à imposer, surtout à l'école élémentaire, l'usage, ou l'apprentissage du créole.

Les parents d'élèves également sont, pour la plupart, franchement hostiles à de telles mesures.

Entre-temps, l'Université, par l'action du G.E.R.E.C, premier, et plus important groupe de recherches en espace créolophone des Antilles-Guyane, mettait en place la dynamique qui allait aboutir, près de vingt ans après, à la mise en place officielle d'une licence de langues régionales, c'est-à-dire de créer ceci sans la moindre opposition de la part du public martiniquais, dans la mesure où les activités universitaires, ont toujours été perçues comme s'adressant à des adultes consentants, et libres.

Mais aucune grande consultation n'est organisée sur la question de l'enseignement du créole, ou de son utilisation dans l'école. Toutefois, avec l'arrivée du recteur Lambert, socialiste, deux projets expérimentaux d'enseignement du créole et en créole vont être mis sur pied en Martinique, à Basse-Pointe : l'un, dans le premier cycle du secondaire, l'autre dans l'élémentaire, à Grosse-Roche. Un troisième aurait été officiellement mis en place, et également mené à terme, comme les deux premiers, à Fonds-Saint-Denis.

Mais leur caractéristique commune est qu'ils n'ont jamais fait l'objet d'une évaluation officielle, et qu'aucune conclusion, permettant de prendre ou non des mesures destinées à étendre, affiner, et éventuellement systématiser les pratiques pédagogiques expérimentées à cette occasion, n'en a jamais été tirée, au niveau des instances officielles de l'Education Nationale, qu'il s'agisse du Rectorat, ou de l'Inspection Académique.

Pourtant, dans la même période, il était créé deux postes de médiateurs culturels et un "Observatoire de la langue créole", doté d'une revue inter régionale. Postes pour lesquels le recrutement s'était fait sur la base de qualifications relatives au créole, obtenues lors de la soutenance d'un mémoire "option créole" aux épreuves du C.A.F.I.M.F.

Ajoutons la pratique nationale des "options langue régionale" à tous les examens et concours susceptibles d'en comporter, en particulier au baccalauréat et au concours d'entrée à l'I.U.F.M, et nous aurons un paysage institutionnel qui serait à l'image d'une intégration plus poussée de la langue créole dans le système scolaire de tout temps, dédié à la seule langue d'enseignement, le français.

Mais cela a-t-il eu une influence positive sur la réussite scolaire ?

Ce n'est pas démontré.

Cela a-t-il renforcé chez les élèves un sentiment identitaire qui aurait été affaibli par la pratique unique de la langue française ? Cela n'est pas démontré non plus.

Et surtout, en est-il sorti, pour l'école ne fût-ce que l'embryon d'un enseignement cohérent de la langue et de la culture créoles, qui dépasserait très largement le cadre de la Martinique ? Oui, au niveau universitaire, mais ce n'est pas démontré, au niveau secondaire et élémentaire. Nous croyons distinguer des raisons à cela, que nous allons exposer maintenant, dans les paragraphes qui suivent.

Nous avons dit que les expériences officiellement mises en place relativement à l'enseignement en créole et du créole n'avaient pas été évaluées par les instances responsables.

Mais les pédagogues impliqués, et les équipes pédagogiques ainsi que les cercles ou groupes informels d'enseignants intéressés par ces questions n'ont cessé de s'interroger sur la validité et l'utilité de telles expériences, d'autant plus que la reconnaissance du problème au niveau institutionnel avait quelque peu désamorcé le débat, et laissait la place à une réflexion plus sereine. De nombreux stages de sensibilisation aux cultures régionales avaient également été mis en place en formation continue des instituteurs, et alimentaient l'intérêt des enseignants pour la très large question de la réalité diglossique de la Martinique, et de sa possible relation avec celle de l'échec scolaire.

C'est ainsi que petit à petit, s'imposa à une minorité active l'idée, qui tend à se répandre, selon laquelle il existe bien un problème linguistique à la Martinique, né de la sous-valorisation du créole, qui reste sinon la langue maternelle, du moins la langue de référence culturelle d'une partie non négligeable de la population, et que cette dépréciation contrarie fortement un

apprentissage normal du français, qui reste par ailleurs la langue médiatique dominante aussi bien qu'officielle, et institutionnelle pour l'école en particulier.

Qu'il faut, d'une façon ou d'une autre, prendre en compte cette réalité au niveau de l'école élémentaire (il fut recommandé à cette occasion de faire l'accueil mais l'accueil seulement) en créole dans certaines maternelles implantées dans des zones créolophones ;

Et qu'enfin la recherche pédagogique moderne débouche sur l'affirmation générale qu'un apprentissage ne peut s'effectuer avec des chances de succès que si l'on prend en compte l'environnement linguistique dans lequel vit l'enfant en dehors de l'école.

Ainsi donc, ce qui était affirmé sans véritable démonstration scientifique une dizaine d'années auparavant, à savoir que les performances en français déterminaient principalement échec ou réussite scolaire, et qu'on ne devait donc pas se comporter comme si tous les enfants martiniquais étaient naturellement francophones, revenait au premier plan.

Par ailleurs, l'environnement médiatique changeait progressivement. En dix ans, des radios créolophones, ou bilingues, dans des proportions variables (RCI et RLDM, par exemple) faisaient leur apparition, et creusaient leur trou. La "Journée Internationale du créole" trouvait de plus en plus d'écho au niveau des deux télévisions privées, récemment dans le paysage audiovisuel martiniquais, et même à celui de R.F.O., réputée conservatrice où la langue créole opérait des percées ponctuelles, certes, mais significatives.

L'action du GÉREC avait fourni une écriture au créole, ce qui entraînait une véritable pratique de la langue au niveau écrit, et une activité éditoriale importante.

Bref, la réalité diglossique de la Martinique trouvait une représentation plus objective, plus complète, et moins dépréciative pour le créole, et pour ceux qui s'en réclamaient culturellement, qu'une vingtaine d'années auparavant.

En conclusion, le problème s'est déplacé, et a changé de nature. On peut le formuler de la façon suivante : comment gérer au mieux à l'école la diglossie créole-français, dans l'unique souci de rendre le plus efficient possible l'apprentissage enrichissant du français, et la plus utile et enrichissante possible (pour certains la moins nocive, étant donné qu'hélas ! on ne peut l'ignorer) la pratique, et éventuellement l'apprentissage raisonné, et devant servir à la réussite scolaire en français, du créole ?

C'est donc par un approfondissement de la perspective, et un véritable travail de mise en pertinence sur le terrain que la question du créole s'est transportée sur le terrain pédagogique, le seul qui eût vraiment de l'importance.

B - LE PROBLEME PEDAGOGIQUE GLOBAL

Si l'on définit la société martiniquaise comme un ensemble complexe empreint d'ambiguïtés pouvant aller jusqu'à "l'emploi d'attitudes contradictoires sur le plan comportemental", et qu'on ajoute que cette société "vit dans une atmosphère générale affective qui imprègne et marque les rapports sociaux dans leur ensemble", on comprend mieux le risque perpétuel que la confusion se développe, dès lors que l'on est confronté à des changements initiés depuis la métropole, et qu'il faut faire face, dans leur dimension spécifiquement martiniquaise, à de nouveaux défis.

Après l'exemple de la circulaire sur l'enseignement des langues régionales, nous citerons la décentralisation et la réforme pédagogique de 1989 comme défis, et signalerons les dimensions martiniquaises des enjeux, en relation avec les menaces qui pèsent sur la laïcité, au développement de l'illettrisme, et à la crise de la jeunesse, dont les manifestations les plus spectaculaires, mais non forcément les plus significatives, sont la délinquance liée ou non à la drogue et au chômage d'une partie importante de la population, lequel est générateur d'un sentiment d'angoisse devant l'avenir, et d'insécurité psychologique, qui empêche les futurs adultes de se projeter réellement dans l'avenir.

Commençons par quelques remarques sur la décentralisation. Si, pour l'école primaire, du point de vue matériel rien n'a changé sur le fond, la nouvelle responsabilité matérielle des collectivités territoriales quant aux bâtiments scolaires, lycées et collèges, qui relèvent du secondaire, est de nature à modifier profondément le rapport d'une société à son école.

Nous avons ainsi constaté que le premier choix significatif qui ait été fait dans ce domaine, parce que c'était le seul institutionnellement possible, est celui de la construction de nouveaux bâtiments, et la réfection ou l'aménagement d'anciens. Toutefois, l'implantation de ces bâtiments, leur vocation, et leur programmation relèvent de l'initiative régionale, ce qui constitue une avancée non négligeable dans la responsabilisation de la société et de ses représentants.

De même, la réforme nationale de 1989, concernant l'école primaire doit permettre l'exercice de la responsabilité de tous ceux qui interviennent dans le système scolaire-parents-enseignants en particulier et ce, à travers le projet d'école, ou le projet d'établissement, qui mettent systématiquement l'accent sur l'influence de l'environnement et du milieu.

Elle permet surtout d'analyser plus finement l'élève martiniquais, qui est désormais au centre des préoccupations pédagogiques dans la mesure où l'action éducative de la famille antillaise, jadis importante, tend à perdre de sa force, en raison même de l'évolution individualiste de la société, imposée par des difficultés économiques grandissantes.

C'est ainsi que dès la maternelle, on peut observer depuis quelque temps une plus grande agressivité de l'enfant, qu'il faut prendre en compte, et à laquelle il faut remédier, sous peine de voir s'aggraver le refus même de toute autorité que l'on voit déjà se développer dans les collèges et les lycées.

Ce qui est important, c'est que cette réforme apparaît à priori comme l'une des rares armes qui soient utilisables par l'école en Martinique pour tenter de mettre fin à ce que l'école citoyenne et laïque inspirée et bâtie autour des lois Jules FERRY, n'a pu empêcher, pas plus en France et dans pratiquement tous les pays de type occidental qu'en Martinique et qu'aux Antilles : la marginalisation progressive par l'échec scolaire d'une partie de la population, depuis les années cinquante, avec pour conséquence l'apparition d'un mode de fonctionnement anormal et dévalorisé de la citoyenneté à laquelle devait légitimement mener l'éducation publique.

Non sans relation avec celui-ci, mais pouvant en être distingué, se manifeste de plus en plus en plus massivement le phénomène de l'illettrisme, qui, prenant sa source dans une insuffisance éducative, constitue un facteur de blocage des tendances évolutives de la société martiniquaise, comme de toute société où l'école est une pièce essentielle de la formation de l'homme.

C - QU'EST-CE QUE L'ILLETTRISME ?

Pour reprendre une définition de l'UNESCO, *"l'illettrisme est le fait de ceux qui, ayant appris à lire et à écrire, en ont perdu la pratique, au point d'être incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne"*.

Il est à distinguer de l'analphabétisme, qui concerne ceux qui n'ont jamais été scolarisés. Mais ce qui n'était que peu gênant dans la Martinique d'il y a quarante ans, essentiellement artisanale et agricole, devient un sérieux handicap dans un pays à vocation technologique de plus en plus affirmée, sans compter que les enfants de ces illettrés sont défavorisés dès le départ dans leur rapport global aux potentialités offertes par la société. Issus de foyers souvent démunis financièrement en plus de l'être intellectuellement, la survie économique occulte très tôt chez eux toutes les autres préoccupations.

On assiste à une dévalorisation de soi, et on constate la plupart du temps une inadéquation de la culture scolaire avec leur culture propre, et leurs intérêts, qui les mène lentement, mais sûrement, à une exclusion de la vie sociale et civique.

Ainsi se perpétue le cycle infernal de l'illettrisme, de l'échec scolaire, et de l'anormalité, processus qui, nous l'avons dit, porte en lui le germe d'une fracture irrémédiable du corps social, risque vécu en environnement insulaire et post-colonial de façon beaucoup plus angoissante qu'en Métropole, où il existe également, mais dans un contexte plus ouvert.

Quoiqu'il n'y ait pas d'estimation chiffrée précise en ce qui concerne la Martinique sur l'ampleur du phénomène, les données éparses dont disposent l'ANPE, le centre de présélection de l'Armée, la Maison d'arrêt, le PAIO, et les stages pour RMIstes laissent entrevoir une situation préoccupante.

Une enquête partielle, portant sur la région nord du pays et ses RMIstes, et diligentée par la DRFP, verra publier ses résultats fin 1995 : elle a pour objet de fournir des données précises, qualitatives et quantitatives, sur la population ciblée.

En attendant, un ensemble de dispositifs tente de s'attaquer au problème :

- les Universités populaires,
- les Ateliers pédagogiques personnalisés,
- les stages mis en place pour RMIstes.

Il existe également le GPLI Martinique dont le siège se trouve à la Préfecture, et qui regroupe plusieurs partenaires déjà cités concernés par ce problème : DRFP, Education nationale, etc....

Mais, quoiqu'important, l'illettrisme n'est qu'un symptôme, et dans certains cas un résidu, d'un mal plus profond, qu'une nouvelle pédagogie, plus soucieuse des particularités d'un enfant donné, d'une région spécifique et consciente d'être l'héritière de pesanteurs historiques persistantes, pourrait faire disparaître.

Comme cela a pu être dit, l'école de la République se voulait publique, mais n'a pas forcément réussi à être égalitaire : et il est assez facile de démontrer que tout l'effort de rattrapage et de socialisation d'enfants en échec scolaire, même s'il constitue un moindre mal, et une amorce de solution, n'en a pas moins abouti à développer à l'intérieur du système un recours permanent à des pratiques pédagogiques et des lieux spécialisés-classes d'adaptation, CLIS, etc... qui se différencient du cursus "normal" ou "standard". Même s'il en va ainsi en Métropole, ce à quoi on peut mesurer l'impact de la non-prise en charge réelle d'une partie significative des enfants scolarisables en Martinique, dès le début de la

départementalisation, reste les remarques de LEIRIS, dans son livre(1974) "Contacts de civilisations en Martinique et en Guadeloupe" :

Selon lui ,en 1952, entre 8000 et 10.000 enfants ne sont pas scolarisés en Martinique.

On s'emploie activement à faire disparaître cette incongruité, et après 1952, l'obligation scolaire se fait pratiquement incontournable. Mais, dès 1960, le premier psychologue scolaire est embauché, et, en quelques années, plus de cinquante classes de "perfectionnement" sont créées ! Comme en Métropole, mais avec plus d'écho, l'anormalité, qui vient de l'échec répété et systématique des représentants des classes sociales les plus défavorisées, ne se laisse plus ignorer. En 1968, la première institution spécialisée est créée. Elle va être suivie en 1975-1976 de beaucoup d'autres...

Autrement dit, et ces remarques sont mieux acceptées en Martinique dans le domaine social, il ne suffit pas de plaquer des projets socio-économiques, pédagogiques, et même culturels sur une société post-coloniale pour espérer la voir se transformer en société démocratique et égalitaire par la seule vertu de la bonne volonté. Il faut se rendre compte qu'on ne peut pas faire progresser l'école sans améliorer auparavant la collectivité, et on ne peut pas améliorer la collectivité tant qu'on n'a pas amélioré la société dont elle tire ses valeurs.

D - LE PROBLEME SOCIAL

Dans notre première partie, nous avons attiré l'attention sur la nécessité de l'implication de la société dans les problèmes de son école, au delà de ces débuts que constitue la participation morale des associations de parents d'élèves à la marche des établissements.

La concertation entre les différents partenaires doit s'étendre à tous les domaines ou des décisions sont à prendre en commun, par exemple la question des rythmes de vie, qui est d'ailleurs un enjeu national, et à laquelle s'est fortement intéressé le CCEE, qui a commandé à des spécialistes une étude dans ce sens concernant un échantillon significatif d'élèves du primaire de Martinique.

En effet, à partir d'un constat purement pédagogique (quelles sont les causes d'un échec trop important pour n'être traité que sur le plan purement scolaire ?) l'emploi du temps traditionnel a été mis en cause, aussi bien sur le plan national que régional par des médecins et des psychologues.

Si l'on résume les différentes études faites à ce sujet sur le plan européen, on se rend compte que si la France, c'est-à-dire nous, a les durées annuelles de classe les plus courtes, (936 h contre 1000 h en Allemagne), l'horaire journalier moyen bat tous les records : 8h30 contre 5h45 en Allemagne ! Ajoutons à cela les contraintes et les fatigues liées à la vie quotidienne, et aux transports sur les lieux de l'école : une étude sur les collèges fait ressortir que plus de la moitié des élèves doit se lever à 6 heures (55%) et que 25 % se couchent entre 21h30 et 23h30.

Certains projets métropolitains, sur lesquels notre groupe a pu se pencher (Ecole Louis PERGAUD à Epinal) s'organisent principalement autour du principe selon lequel les après-midi sont consacrés au sport ou à des activités libres.

Mais le plus important est qu'aucun projet de ce type ne peut voir le jour sans une concertation horizontale de tout ceux qui ont à voir avec l'école, et sans la remise en question, si peu que ce soit, du rythme de vie et de travail des adultes, et en dernier lieu, de la vie économique, morale, et culturelle de la société. Qu'il s'agisse de l'organisation des transports municipaux, de l'affectation des gymnases et de tous les espaces d'activités sportives qui n'appartiennent pas à l'école, mais qu'elle utilise ; des services de cantines, et d'autres prestations assurées par les collectivités, on aboutit en définitive à une recomposition et une redéfinition des objectifs prioritaires de la communauté d'intérêts que représente la société, qui cesserait alors de s'accommoder de l'école pour l'intégrer à son projet global de réussite sur les plans humain et économique. Nous disons "s'accommoder", car certaines propositions de réorganisation de la semaine scolaire n'avaient visiblement pour but que le confort d'une certaine catégorie de parents, et non l'intérêt bien compris des élèves.

Une illustration caricaturale, et que nous espérons unique, peut nous faire toucher du doigt les dangers que comporte la non-collaboration des instances scolaires et des dirigeants des collectivités. Dans un établissement du secondaire, qui n'a pas les moyens d'assurer une surveillance des élèves à inter journée, ceux-ci sont mis à la porte de 12 à 14 heures, et se voient transformés, comme nous l'avons dit plus haut, en SDF temporaires. Il est arrivé que désœuvrés, traînant de ci, de là, dans la commune, certains se laissent aller à chaparder dans les libres-services....Ceci n'est pas admissible.

Un autre exemple peut encore en être cité : celui de la Télévision scolaire, dont nous considérons que l'action pédagogique, en complément de l'action d'institutions citoyennes destinées à vérifier le contenu des programmes des chaînes privées et publiques, qui sacrifient trop souvent aux impératifs commerciaux, à la violence, et à l'à-peu-près moral, quand elles ne prônent pas ouvertement le culte de l'argent et de la force, peut contribuer à relever le niveau éducatif et culturel des enfants du primaire et des élèves du secondaire. Or, l'habitude a été

prise dans notre région de négliger cet outil, et nous pensons qu'il est grand temps qu'un inventaire de ses moyens et de ses possibilités de développement et d'intervention dans le circuit pédagogique soient évalués.

E - LE PROBLEME POLITIQUE

Nous en arrivons donc à faire le constat suivant : que ce soit par le biais du projet pédagogique, qui est au centre de la réforme de 1989 ; que ce soit par la prise en charge par les collectivités territoriales de la programmation, de l'implantation, de la vocation de nos établissements scolaires, et de ce fait, par leur implication inévitable dans leurs projets pédagogiques ; que ce soit dans l'intérêt que nous portons aux outils et aux procédures, soit à la concertation horizontale que nous avons peut-être négligée, et à la télévision scolaire, il apparaît bien que ce n'est qu'à travers une décentralisation de plus en plus réfléchie, et de plus en plus mûrie par l'expérience que nous en aurons, que nous serons en mesure d'améliorer le fonctionnement de notre société, en élevant globalement son niveau de conscience et de responsabilité dans ses rapports avec son école. Les principaux relais se trouvent être, bien entendu, les parents d'élèves mais aussi d'autres partenaires sociaux de l'école, tels les services municipaux, les oeuvres laïques, ou encore le personnel politique, dans les consultations auxquelles il est amené à procéder près des instances dirigeantes, nationales et régionales de l'école.

CONCLUSION

Et ceci nous amène, pour conclure, à souligner deux points forts de notre réflexion, que nous avons déjà évoqués dans notre première partie :

- En ce qui concerne l'une des valeurs essentielles de l'école publique, la laïcité, ce n'est que par une mobilisation générale du corps social, éventuellement impulsée par la F.O.L., et par la résistance individuelle et éclairée des enseignants dans leur classe, et non seulement par des mesures ponctuelles à caractère administratif, qu'il est possible d'attirer l'attention sur le lent grignotement de cette valeur par l'action de pensées dogmatiques nouvelles, qui se réclament du droit de libre expression pour en définitive, en arriver à contester les contenus des programmes scolaires (nous pensons aux groupements d'obédience religieuse de diverses origines).

- L'implication des collectivités territoriales, et en particulier de la Région Martinique exige absolument une certaine indépendance de celles-ci dans la collecte des chiffres et des statistiques de tous ordres destinés à justifier, éclairer, et ordonner leurs actions. Il s'ensuit que nous insistons à recommander la création d'un Office Régional des Statistiques et de la Programmation Scolaire qui se donnerait les moyens humains et matériel d'intervenir dans ce qui a été, et reste pour les Martiniquais l'instrument de leur progrès et de leur perfectibilité.

RAPPORTS D'ATELIERS

ATELIER 1 : ECHEC SCOLAIRE ET ILLETTRISME

Les débats se sont construits autour de quatre points :

CERNER LE PROBLEME EN TERME DE DEFINITION Y A-T-IL UN RAPPORT ENTRE ECHEC SCOLAIRE ET ILLETTRISME

Définir la notion d'échec scolaire n'a pas posé de problème particulier. Il a été retenu que l'échec scolaire se définissait en rapport avec un retard qui ne peut être rattrapé, d'où l'orientation dans des structures spécialisées intra ou extra-scolaires.

Il n'en a pas été de même pour illettrisme. La question s'est d'emblée posée de la responsabilité de l'école dans la genèse de l'illettrisme. Peut-on parler d'illettrisme à l'école ? Non, pour la plupart des participants. Tant que l'élève est en classe, les apprentissages continuent. Alors, on parlerait d'illettrisme à partir du moment où il y a sortie du système scolaire. Tant qu'il y a scolarisation, on parle d'échec ou de retard. Mais, malgré tout, certains participants ont posé le problème du risque d'aboutir à l'illettrisme, notamment du fait des problèmes de langue.

Afin de permettre l'avancée du débat, la discussion s'est alors recentrée sur la définition de l'UNESCO, citée le matin, lors de la présentation de ce thème. L'illettrisme serait la perte des acquis par manque d'utilisation de ces acquis. L'illettré est celui qui a arrêté de lire, de s'informer. L'illettrisme est un handicap social, dans la mesure où il entraîne des difficultés de lecture et d'écriture, mais également des difficultés en calcul, des problèmes d'adaptation sociale et professionnelle.

ROLE DES MILIEUX DANS LA GENESE DE L'ILLETTRISME

Il a été essentiellement question de la famille et de l'école.

• La famille : l'école, n'a plus, aux yeux des familles, cette capacité à promouvoir socialement l'individu. Elle est remise en cause par les familles. Pour d'autres, les rapports avec l'institution scolaire, sont entachés d'un sentiment de revanche par rapport à la période où l'on était soi-même en situation d'échec à l'école (il a été fait mention du fait que les illettrés proviennent en grande partie des milieux dits défavorisés.

Enfin, certains parents demeurent intimidés face à l'institution.

Y a-t-il un "feed-back" valorisant de la part des parents ?
Quelle qualité de communication entre parents et enfants ?

Toutes ces raisons font que le partenariat famille-école, que tous reconnaissent être indispensable, n'existe pas toujours dans les meilleures conditions.

• L'école : l'école n'est certes pas la seule responsable de l'échec, mais il apparaît que certains dysfonctionnements peuvent contribuer à l'installation de l'échec et de l'illettrisme :

- les différences entre culture familiale, culture des jeunes et culture scolaire,
- les difficultés relationnelles avec les parents,
- le problème de la formation des maîtres, peu préparés à accueillir cette vague d'élèves en difficulté d'apprentissage,
- la peur du changement, des innovations pour beaucoup d'enseignants,
- le fait que l'école continue à dispenser des savoirs, à travailler surtout la mémoire alors que les réseaux de communication se multiplient. L'école ne développe pas suffisamment l'accès à ces savoirs multiples qui se présentent de manière éclatée à l'élève, lequel a du mal à faire la synthèse. L'école n'est plus le seul dispensateur des savoirs. Sa mission s'en trouve alors plus complexe à mettre en oeuvre.

CENTRATION SUR LE SUJET MARTINICAIS

Il s'est avéré d'emblée que la question fondamentale, au-delà de moyens qui malgré tout, sont présents, est celle de la finalité de l'école.

A cette interrogation, le groupe a retenu trois points :

- faire des enfants des hommes
- en faire des hommes intelligents

- les enraciner dans leur milieu afin qu'ils puissent s'ouvrir au monde.

QUELLES SOLUTIONS PROPOSER ?

Le groupe a retenu un certain nombre de points de réflexion :

- Quelle finalité accorder à la mission de l'école en Martinique ?
- Comment motiver les élèves ?
- Comment utiliser le savoir-faire d'enfants en difficulté/savoir dire et lire
- Comment prendre en compte la culture des jeunes ?
- Comment redynamiser le partenariat avec la famille ?
- Comment développer le partenariat avec les institutions périscolaires ?
- Comment développer l'intelligence, apprendre à apprendre ?
- Il serait souhaitable par ailleurs d'ancrer les élèves dans leur culture, mieux cerner les causes de l'échec ; qu'est-ce qui fait qu'il y a arrêt des apprentissages ou perte des acquis ?
- Comment utiliser au mieux, la pléthore de supports auxquels les enfants sont confrontés : médias, technologies de plus en plus sophistiquées ?...

En conclusion, il a été retenu que l'école ne peut, à elle seule, gérer tous les aspects du problème, et que, plus que jamais, elle doit s'ouvrir au monde et travailler en partenariat.

Deux points positifs laissent une note d'espoir : le dynamisme des jeunes, capables de grandes choses si on arrive à les motiver, et la certitude qu'on peut redynamiser le fonctionnement cognitif.

Illettrisme-analphabétisme

- Analphabétisme : est le fait, pour un sujet qui n'a jamais été scolarisé, de ne pas savoir lire et écrire.

- Illettrisme : une nouvelle réalité (une quinzaine d'années) touche une population jeune qui est ou a été normalement scolarisée. Cette réalité interpelle les pays en voie de développement, industrialisés. Pourquoi ?

- D'après l'UNESCO : "L'illettrisme est le fait de ceux qui ayant appris à lire et à écrire en ont perdu la pratique au point d'être incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne".

Quelques chiffres :
800 millions d'illettrés dans le monde
2 à 5 millions de français.

Une enquête de 86 révèle que 58 % des élèves de 6ème et 35 % des élèves de 3ème sont au stade du déchiffrement.

A la Martinique en 1982, on comptait 18 000 illettrés (Source INSEE-données sociales de 1986-dossiers Antilles - Guyane n°11)

Echec scolaire

On distingue classiquement nous dit Ajuriaguerra, le retard scolaire de l'échec scolaire, ce dernier terme étant réservé aux retards supérieurs à 2 années. En réalité, le retard précède toujours l'échec et y aboutit fréquemment, si aucune action préventive n'est mise en place.

Est en échec celui ou celle qui ne suit pas... Son niveau d'acquisition scolaire est peu développé en rapport aux objectifs moyens de l'enseignement pour son âge et c'est presque toujours l'apprentissage de la lecture qui marque cet échec. (Inizan)

Il fût un temps où l'on quittait l'école à peu près alphabétisé. C'était un phénomène non marginalisé et le terme échec concernait exclusivement les enfants des milieux aisés : leur réussite allait de soi et un échec était choquant.

Les années 60 marquent une modernisation technologique. Le marché du travail réclame des travailleurs qualifiés avec un bon niveau de connaissance générale.

C'est à cette époque semble-t-il que le terme échec scolaire apparaît dans le fichier analytique de la Bibliothèque Nationale.

ATELIER 2 : LA RÉFORME SCOLAIRE

L'idée générale qui s'est dégagée, c'est que chaque ministre fait sa réforme. Cependant, les réformes sont nécessaires.

L'école ne peut pas s'y soustraire, étant un lieu de synthèse tenant compte des contraintes sociales.

Cependant, il conviendrait d'envisager une adaptation tenant compte de la réalité (usagers et acteurs)

On souhaite, par ailleurs, une plus grande participation des acteurs à l'évolution de l'école, donc à l'élaboration des réformes.

A noter, les deux dimensions d'une réforme soulignées :

- politique
- économique

La question du rythme et de la durée de vie des réformes a été posée car ils sont des freins, voire des résistances.

Aussi légère soit-elle, une avancée a été constatée. Le débat a permis de faire ressortir qu'une réforme n'est jamais innocente, elle ne part jamais uniquement du haut, car inspirée des expériences du terrain.

Le problème qui se pose est par l'application de cette réforme aux DOM compte tenu de leurs spécificités suivantes :

- tissu économique différent (ex de l'informatique)
- anticipation de certains responsables à partir de projets de texte
- éloignement géographique donc délai de consultation

La nécessité de la réforme est reconnue comme incontournable, étant donné l'évolution de la société. Mais il y a à éviter une trop grande politisation de celle-ci, comme pour le système éducatif.

L'accompagnement dans la mise en oeuvre était nécessaire pour éviter la détresse pédagogique, il pourrait se traduire par une formation des enseignants d'une part, et d'autre part, par une large collaboration avec les partenaires, les parents notamment.

Ceci a débouché sur la possibilité d'auto-formation de l'enseignant, mais aussi sur la nécessité d'une formation continue conséquente.

En ce qui concerne les portées et les limites des réformes, il s'est dégagé qu'une réforme ne peut être monopolistique, qu'il y a lieu de tenir compte des régions, de leurs réalités. Toute réforme ne peut être appliquée dans sa totalité dans toutes les régions. C'est un devoir de prendre en compte les considérations locales.

Il semble que le mal soit plus ressenti au niveau des réformes dans le second degré que dans le premier degré.

Les Assises sont bien le lieu où il faut poser ce type de problème pour permettre de faire le point avec les différents partenaires de l'école, afin de proposer un projet éducatif à la Martinique.

ATELIER 3 : MODÈLES SOCIAUX ET ÉCOLE

14h35 : La discussion s'engage tout de suite à propos de l'expression "hors-normes" concernant la famille. Les interventions sont nombreuses. Il est des familles originellement "hors-normes". Certaines subissent leur "monoparentalité". Beaucoup de femmes ont fait le choix d'élever seules leurs enfants, choix qui peut être lié à l'argent. Faudrait-il faire une catégorie des enfants de parents divorcés ? Pas forcément, surtout que le traumatisme lié à une séparation des parents peut être passager. Peut-on parler de divorces bien gérés ? Quel que soit le cas, dans les familles matrifocales, il ne s'agit pas d'absence de l'autorité paternelle, il s'agit d'un problème d'autorité et de représentation d'autorité.

Il y a vingt ans et plus, la mère célibataire assumait son rôle de chef de famille mais peut-on lui demander d'assumer son rôle de nos jours, alors qu'elle doit en même temps compenser son manque de satisfactions matérielles ?

Il y a absence d'autorité, mais aussi absence de projet pour l'enfant.

A un intervenant qui proposait de parler de responsabilité au lieu d'autorité, il semble que certaines situations familiales soient presque normales, inévitables dans la société actuelle.

L'autorité n'est pas l'autoritarisme, il faut que l'enfant ait des repères dans sa famille.

Que les parents ne rejettent pas sur l'école, les associations, l'essentiel de leurs responsabilités.

Il y a une absence totale de communication entre parents et enfants, pas de dialogue.

Combien de parents sont disponibles pour se mettre à l'écoute de leurs enfants ?

Des parents, même quand ils ne travaillent pas, ne trouvent jamais le temps d'aller à l'école. Faut-il penser qu'ils ont une certaine gêne, de la honte même, à parler avec les enseignants ? Ce sont leurs enfants qui les protègent, en leur trouvant toujours des excuses.

Ce n'est pas vraiment un manque de disponibilité mais les parents qui se sont, naguère, trouvés en difficulté dans le système scolaire, sont réticents quand il s'agit de s'en approcher.

Quelle que soit la condition sociale du parent, ce qui est important, c'est qu'il soit conscient de son rôle de parent.

Plus que le statut juridique familial, c'est l'encadrement de l'enfant qui compte, le climat affectif qui l'entoure. Une femme seule peut créer ce cadre d'éducation. Le parent qui ne donne pas ce cadre à son enfant craint peut-être, ce faisant, de perdre l'image qu'il veut donner de lui-même. Il abandonne son rôle à d'autres, la bande de copains par exemple. Il faudrait établir une relation au temps. Souvent, l'enfant ignore ses liens familiaux. Si on restructurait le passé familial, on re-stabiliserait ses repères. Au lieu d'une relation d'autorité verticale, il faudrait installer une relation de parité horizontale.

La famille, au sens étroit du terme n'a pas de référence ; auparavant tout un ensemble participait à l'éducation, on avait des modèles, des référents, la famille était soudée autour de la mère, de la femme, s'élargissant au voisinage.

Aux dires de certains, la réalité est que nous vivons maintenant une société empêtrée dans ses problèmes, famille éclatée, enfants perturbés. La maison familiale fonctionnerait comme un hôtel. La tradition n'est plus transmise. Quelle famille alors ? L'école sera-t-elle obligée de prendre le relais ? Que pourra-elle faire ? L'enseignant a-t-il encore l'autorité qu'on lui reconnaissait auparavant ?

Une école des parents leur permettrait de créer des conditions favorables à la mise en place d'un projet pour leurs enfants (cette expérience déjà tentée n'aurait pas été concluante)

De projet, il a été beaucoup question : projet social global, projets pour tous. Chacun auparavant, avait sa place dans la société parce que l'école inscrivait chaque enfant dans un projet. La famille devrait avoir une structure et un projet. Qui dit projet dit capacité de se projeter dans l'avenir. Or, le projet n'est pas dans nos habitudes, notre société est enfermée dans le présent, ou alors si elle se tourne, c'est vers le passé. Qui dit projet dit avenir avec les moyens humains et financiers que cela sous-entend. Mais l'idée même du projet est "contrariée par le culte idolâtre du passé, paradis perdu dont on aurait la nostalgie. Si on pleure sur le passé, a-t-on le courage de se projeter dans l'avenir ?"

On pourrait répliquer que la référence au passé est la base de notre culture. Il faudrait prendre dans le passé ce qui nous semble bon ? L'école a-t-elle évolué en même temps que la notion de famille pour s'adapter aux nouvelles données ? Certainement, mais n'attend-on pas, n'exige-t-on pas trop de l'école et des enseignants ? Se dit-on que l'enseignant lui aussi est "hors-normes" ? Il est le produit parental (père) x (mère) et se trouve souvent de ce fait en

situation difficile. Pourtant, on semble lui reprocher son manque d'implication : "Bien à l'abri sous son imperméable, il regarde passer les problèmes d'éducation".

Il est vrai qu'on accuse aussi la hiérarchie dans son ensemble. Elle serait en grande partie responsable de l'échec scolaire.

Dans la foulée, on parle aussi du rôle de la rue. L'enfant prend ou rejette ce qu'il veut de l'éducation qu'il reçoit à la maison. Il subit l'influence de la bande. S'il fréquente des associations, c'est qu'il y trouve la stabilité qu'il n'a pas à la maison et la structure qu'il cherche devrait reproduire celle du foyer. En gros, on attend de toutes les composantes une remise en cause. Mais peut-on forcer quelqu'un à recevoir ce qu'il refuse ?

L'école n'a pas pour mission de préparer l'enfant à occuper un emploi. Elle doit le rendre capable de s'adapter à tous les types d'emplois qui lui seront proposés dans dix, vingt ans.

Face à l'évolution rapide des compétences, l'école elle-même s'est-elle mise à jour, s'adapte-t-elle ? Une jeune participante parle de son expérience de jeune : l'école ne prépare pas les jeunes à trouver un emploi qui leur permettrait de s'épanouir. C'est un phénomène de société, cela ne tient pas à la personnalité du jeune. Après le BAC, il se lance dans la préparation d'un BTS par exemple, puis à la réflexion, il choisit d'aller à l'université. Ce phénomène de tâtonnement engendre une profonde désillusion et une grande peur de l'avenir.

L'école condamnerait ceux qui n'ont aucune chance de passer le BAC. On l'accuse de ne rien faire pour l'enfant en difficulté, d'être élitiste. Pourquoi ne le serait-elle pas, s'il s'agit de permettre la promotion sociale des individus quelle que soit leur origine ?

Sans culpabiliser à outrance, il faudrait que l'enseignant se regarde "au fond des yeux". Pas de politique d'évitement. Pour préparer les jeunes au monde de demain, il faudrait aussi que les enseignants soient formés, mais il faut donner à la formation une nouvelle dimension. A l'école élémentaire, on peut "inciter" au "volontariat". Mais qui peut impulser une dynamique à partir du collègue ?

Autour de l'enfant, il y a l'école et tout un environnement du système scolaire qui font que, forcément il devra rebâtir son projet professionnel. Par rapport à ce nouveau projet, il faudra redéfinir les missions de l'école. Elle ne peut pas raisonnablement être associée à l'idée de promotion sociale.

On a évoqué le rôle de l'église dans le système éducatif, autrefois elle avait toute sa place, mais actuellement quand les sectes foisonnent, quand les convictions religieuses des uns et des autres interfèrent sur les rapports parents-école, il convient d'être vigilant quant à la laïcité.

Faut-il regretter que le savoir ne soit plus transmis uniquement par le livre, par l'école ?

Nos enfants sont devenus des spectateurs visuels, "télévisuels". Passifs ? Peut-être, mais ils choisissent à tort, sans doute. Il faut que l'école fasse le réapprentissage de l'utilisation de la T.V., qu'elle se la réapproprie.

A t-elle les moyens de travailler contre ou sinon avec la télévision ? Contre ou avec la radio ?

On a souhaité que le CCEE intervienne dans le choix des programmes. Son action existe quant à son efficacité, peut-on se poser en moralisateur dans une société où l'argent est roi ?

ATELIER 4 : LE PROBLÈME LINGUISTIQUE

Après deux heures de débat animé, il a été possible de conclure les discussions par trois séries de recommandations.

Tout d'abord, une meilleure information doit être diffusée. Tant en ce qui concerne les textes et circulaires consacrés à l'apprentissage de la langue créole en milieu scolaire, qu'en ce qui concerne les expériences menées en école et en collège, depuis de nombreuses années.

Ensuite, dans l'état actuel de la société martiniquaise, il convient de conserver à l'enseignement de Langues et Culture Régionales son caractère optionnel.

Par ailleurs, si une certaine hostilité existe toujours envers la langue créole, il n'en est pas de même pour la culture créole placée au cœur de nombreux projets d'école. C'est pourquoi l'introduction d'une histoire de la langue et de la culture créoles au collège devrait être envisagée, avant d'être proposée sous forme d'une option LCR au lycée.

Enfin, rien ne bougera vraiment sans une volonté plus nettement affirmée des pouvoirs publics. Du côté de l'offre, la formation initiale et continue des enseignants doit proposer les outils pédagogiques indispensables sous la forme de quatre modules : didactique, linguistique, grammaire française, langue créole ; et du côté de la demande, une information de qualité doit exposer aux familles et aux élèves le contenu et les finalités de l'enseignement de la langue et de la culture créole.

LE DEBAT

Intervention 1

Il y a confusion entre norme métropolitaine et norme antillaise, du point de vue des rapports entre norme et société.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères dans le primaire, elle estime que le débat n'est pas achevé en 1995, alors que depuis 1964, tous les spécialistes, c'est-à-dire les médecins, les psychopédagogues et les linguistes, y ont participé.

Elle était enseignante elle-même dans la Région parisienne à cette époque et elle souhaite montrer le manque de rapidité et de souplesse dans le cas de certaines réformes nécessaires.

Intervention 2

En ce qui concerne le débat sur "Ecole et société", un intervenant a déclaré qu'à propos de ce qui a été dit sur les médias, on a été un peu tendre dans la lecture qu'il faut faire de la responsabilité des médias et notamment de la télévision, de la destruction d'un certain nombre de choses ayant trait au patrimoine culturel, à l'identité.

Par ailleurs, on a beaucoup parlé de culture, notamment dans l'atelier sur le problème linguistique, on en reparlera sans doute.

Je pense qu'à l'heure où la presse en général et particulièrement la presse internationale en parle (J'ai en main, un numéro du "Monde" sur "Médias et contrôle des esprits"), je crois qu'il faut qu'on puisse dire, durant ces Assises, quel a été le rôle des médias dans la destruction de ce qu'on a pu appeler l'identité Martiniquaise.

Je sais, par exemple, que j'ai élevé des enfants qui ont été façonnés, du point de vue de leur culture, par la télévision, contre l'idée que j'avais de leur éducation. Et je pourrais faire référence au fait qu'au moment de l'éclatement de l'audiovisuel en Martinique, on a vu des chaînes apparaître, TCI, pour nommer l'une d'entre elles sans esprit de polémique, nous proposait "Hélène et les garçons".

Donc je dis, qu'il y a un réel problème ; on parlait ce matin des modèles de société. Je crois que l'école, ici, a un formidable problème de lutte contre des modèles socioculturels importés par la télévision. Je suis convaincu qu'il s'agit d'un des grands combats que l'on doit mener surtout au moment où le service public privilégie, dans la réflexion sur l'échec scolaire, uniquement le discours institutionnel. J'ai eu l'occasion d'écrire cela dans une lettre ouverte à la presse.

Intervention 3

Nous avons réfléchi sur le problème de l'illettrisme et de l'échec scolaire par rapport aux médias et plus précisément à la télévision. Mais les médias sont incontournables.

On a beaucoup parlé d'une inadaptation du système scolaire à la vie moderne, mais je pense qu'il faut nuancer ce jugement. C'est vrai qu'il y a un certain impérialisme de la télévision qui va à l'encontre des valeurs françaises et peut être même de valeurs martiniquaises.

La question qui se pose, est de savoir comment utiliser les médias ?

Ce matin, on nous a parlé pratiquement d'une télévision scolaire. Ce n'est pas ce dont je parle.

Face à cet envahissement des médias, j'ai envie de dire comment récupérer et comment exploiter l'information ainsi mise à notre disposition ?

C'est un peu ce qu'on a dit ce matin à l'atelier très brièvement quand on a parlé du rôle des familles vis à vis des médias. Il y a peut être aussi le rôle des enseignants vis à vis de ces médias sur lequel il faut s'interroger.

Intervention 4

Je te remercie d'avoir rappelé le passage sur la télévision scolaire.

Evidemment le terme de télévision scolaire est un peu gênant. En effet, on a l'impression qu'il s'agit de dupliquer par d'autres canaux, par d'autres moyens d'information un message qui est déjà véhiculé par l'école. Ce n'est pas ce que je voulais dire. En fait, il faut proposer une télévision alternative et la seule façon de le faire, c'est d'agir précisément à partir d'un pôle qui est contrôlable, quelque part, par l'école.

Mais évidemment, il ne s'agit pas de surcharger un message qui est déjà véhiculé par les canaux traditionnels. Cependant, j'hésite beaucoup sur cette affaire de télévision scolaire parce que je suis d'accord sur le fait que les médias sont incontournables et qu'on est soumis à un flux d'informations qui est effectivement à la fois local et international et je ne crois pas qu'on puisse le déplorer.

Ce qu'on peut déplorer évidemment, c'est l'usage qui est fait de ce moyen extrêmement puissant d'information et de communication, pour des raisons d'ordre capitaliste, économique etc....

Mais je ne crois pas que l'on puisse regretter d'être au centre d'un système d'information qui est véritablement unique. Nous avons des télévisions locales, des télévisions nationales, nous avons des télévisions internationales. En fait qu'est ce qu'on veut de plus ? Elles sont même régionales. Des télévisions comme TCI, sont régionales. Donc, j'hésite beaucoup, mais je pense que, d'ailleurs, nous devrions déboucher sur une recommandation à la Région sur ce

problème de la télévision scolaire. Il faudrait peut être trouver un autre nom, télévision alternative, quelque chose comme cela..

Intervention 5

La télévision s'adresse à une multitude de personnes. Certaines sont suffisamment éduquées pour pouvoir faire le choix des programmes, d'autres pas.

Nous n'avons pas tous les moyens de faire un choix, le bon choix.

Intervention 6

Tous les moyens sont là, tous ces médias sont là effectivement, il faut en tenir compte dans l'éducation que les enfants reçoivent.

Autre chose, il faudrait tout simplement aussi développer l'esprit critique des jeunes. Prendre du recul par rapport à l'image.

Nous avons encore des gens qui disent : " Comment tu me dis que ce n'est pas vrai ? Je l'ai vu à la télévision, je l'ai lu dans les journaux !" Les gens sont de bonne foi. Il ne faut pas considérer comme vérité tout ce que l'on voit à la télévision, tout ce que l'on lit dans un journal. Je pense que c'est une donnée.

Intervention 7

Autrement dit, cette Télévision serait intéressante dans la mesure où les enfants pourraient être éduqués et avoir une autre attitude face à l'image. L'attitude actuelle qu'ils ont est une attitude plutôt passive et acceptante où il n'y a pas de réflexion et qui véhicule un niveau de culture universelle. Nous faisons la remarque que "Dallas" est vu dans le monde entier, à peu près aux mêmes heures et tous les enfants pensent la même chose devant la même chose en même temps.

Alors cette télévision est intéressante dans la mesure où effectivement l'effort pédagogique est fait pour que ces images puissent être appréciées dans le sens d'une évolution culturelle et critique de l'intelligence de l'enfant.

Intervention 8

Je voudrais faire une remarque sur le dernier rapport. Le rapporteur disait que les textes laissaient beaucoup de possibilités pour l'enseignement du créole et moi je voudrais simplement dire que les collègues qui le font, à Basse-Pointe, notamment, le font avec beaucoup d'énergie. Au niveau de l'Éducation Nationale on considère cet enseignement en heures supplémentaires et non pas intégré à leur emploi du temps.

Je trouve que c'est le signe que le créole n'est pas vraiment pris en compte. Je pense que l'on pourrait proposer au Rectorat d'intégrer l'enseignement du créole dans l'emploi du temps des enseignants formés et volontaires.

Intervention 9

Sur cette question, je confirme que ce sont des heures supplémentaires et nos collègues qui interviennent en collège souhaiteraient qu'elles soient intégrées à leur emploi du temps, dans leur horaire normal parce que c'est une surcharge de travail pour ceux qui sont volontaires actuellement. Nous souhaitons que cet enseignement soit possible. La langue et la culture régionale qui auraient la même dignité que les autres enseignements, doivent être intégré dans l'emploi du temps normal d'un professeur de collège ou d'un professeur de lycée.

Intervention 10

Je voudrais revenir sur le problème des médias pour dire que, pendant que la Radio et la Télévision d'Etat avaient le monopole de l'information, nous souhaitons l'émergence des télévisions privées afin que nous puissions, enfin, nous exprimer un peu plus largement, plus librement.

Mais nous nous faisons des illusions. La télévision d'état a ses finalités, les chaînes privées ont les leurs. L'éducation n'est pas une priorité.

Je crois qu'au niveau de l'école, l'une de nos premières tâches avec nos élèves, avec nos enfants, est de leur apporter une éducation aux médias. Pour l'instant, je crois que c'est la chose principale que nous avons à faire.

Intervention 11

Ce débat sur les médias est intéressant parce qu'en fait, il est tout à fait ancré dans celui de l'éducation.

Mais en fait, le problème ne sera jamais réglé et j'aurais bien aimé que l'on accepte de vivre avec son temps car tout éducateur qui est en dehors des réalités de son temps, éduque mal d'une manière ou d'une autre.

Je vais m'expliquer : On parle de plus en plus des réseaux d'information.

Maintenant, ce sont les chaînes câblées. On va dans un sens où la pluralité règne. Le problème, c'est peut être pour l'éducateur celui de l'installation des valeurs et non pas celui de la censure.

Il y a des valeurs sur lesquelles, il faut s'accorder globalement. Il y a donc des valeurs à choisir. Qui va les choisir ? Il faut les énoncer.

Intervention 12

Ce débat montre que les enfants et les adolescents sont plus actuels que nous.

Le problème de la télévision, il faut le poser d'une manière tout à fait différente. L'école offre une culture en réseau, des connaissances en réseau, c'est-à-dire que l'école organise une programmation des différentes connaissances. L'émission de télévision peut en un seul jour, puisque c'est une culture en mosaïque, donner à l'enfant, voire à la fois du français, de l'histoire, de la géographie, mais tout cela en vrac comme un puzzle.

Il le reçoit sans qu'il ait possibilité d'organisation dans son esprit. C'est à nous d'organiser cela à l'école, à nous de lui permettre justement, à partir de tout ce qu'il reçoit de manière éclatée par la télévision, d'intégrer cela, je l'ai dit à l'occasion de l'atelier, d'intégrer dans la "linéar-rhythme" de l'école.

Il y a une avance de maturation des enfants qui est considérable. Il y a une avance des jeunes adolescents qui est également considérable.

Ils sont dans leur monde. Ils sont plus actuels que nous les adultes. Ils sont "adultisés" très tôt. Ils sont "adultisés" non pas par le fait de l'école, ils sont adultisés par le fait de ce milieu qui est très prégnant qui est invincible, qui est extraordinaire, qui les imprègne de partout, qui est le milieu audiovisuel. Donc il faut faire avec, il faut vivre avec le progrès, la société de croissance est une société invincible.

Par ailleurs, on n'a pas à rougir de vouloir une télévision scolaire. Il faut l'appeler par son nom. Qu'est ce qu'une télévision scolaire ? C'est une télévision qui va donner une culture en réseau, c'est-à-dire que nous allons organiser les connaissances, nous allons donner aux maîtres des moyens d'application. Je ne sais pas si vous avez déjà vu des documents d'accompagnement qui suivent une émission de télévision, une émission scolaire ; le maître recevra son document d'accompagnement, il aura des fiches qui seront préparées. Il pourra mettre en oeuvre à partir de l'observation télévisée, une séquence d'activités qui fera référence à un réseau de connaissances, à un programme de connaissance, à une programmation.

Je voudrais à l'occasion de ces Assises, que nous puissions dire ce que nous voulons faire. Ce matin, on a rappelé une parole de J.J. ROUSSEAU qui me paraît très actuelle. Je ne sais plus qui est intervenu en la disant : "Faut-il former un citoyen, ou faut-il former un homme ?" C'est une question qui est très actuelle.

A la Martinique, nous prenons les choses par l'autre bout, par le bout de l'individu, de la matière, de l'être physique. Ce n'est pas du tout par là qu'il faut le prendre. Il faut former, un homme.

Un homme, c'est d'abord un animal de nature comme le colibri, comme le cochon de lait. C'est aussi un homme de culture qui s'inscrit dans une évolution historique, qui a une destination historique et les enfants sont les seuls à savoir qu'ils vont grandir. Nous avons fini de grandir, mais eux ils savent qu'ils vont passer par des étapes différentes et qu'un jour, ils deviendront adultes. C'est un enfant d'homme ; il faut en faire un homme, qu'il soit en Chine, qu'il soit à Tombouctou, qu'il soit à Pays Mélé ou qu'il soit de Fort-De-France. La première idée est de faire de cet enfant d'homme, un homme et puis après d'en faire une personne humaine, puis prendre en considération le milieu dans lequel il vit. Il vit dans un milieu qui s'appelle le pays martiniquais. Ce milieu a une histoire, une culture, une langue et c'est un héritage commun qu'il peut partager mais avant tout, il faut d'abord en faire un homme. Cela me paraît important. Donnez-lui donc cette liberté intérieure, cette délibération qui va lui permettre, devant la télévision et devant tous les choix qu'il aura à faire dans sa vie, de faire le meilleur choix possible.

Intervention 13

Il me semble qu'il faut à la fois décentraliser et dédiaboliser les mass-médias et la télévision. Il nous faut prendre tous les moyens pour passer de la défensive à l'offensive et je ferais appel à de vieux souvenirs pédagogiques d'un certain M. Célestin FREINE qui, autrefois, avait mis les gosses en face de l'imprimerie et des textes à l'école. Je ne voudrais pas vous donner l'impression de faire de la publicité pour ma boutique ; mais la Ligue Française de l'Enseignement, dans le cadre des rapports Nord-Sud et de ses relations internationales, a déjà mis en place un système de communication horizontale, c'est-à-dire de jumelages de collèges et de lycées français avec des collèges et des lycées étrangers. En particulier, un outil que nous avons bien mis en place qui dédiabolise et décentralise, cet outil intrinsèquement pervers qu'est le Journal télévisé. Comment ? D'une façon très simple ; c'est que les classes font des Journaux télévisés où elles rendent compte de leur façon de vivre, de leur façon de vivre dans leurs quartiers, de leur façon de vivre, leurs vacances et on envoie cela dans un collège jumelé qui se trouve en Asie ou en Afrique.

D'autre part, la grande querelle entre l'image et l'écrit, l'utilisation des multi médias et la mise en place de logiciels nous permettent d'avoir des textes que nous envoyons, que nous échangeons avec les mêmes écoles et c'est une grande dédramatisation et décentralisation des affaires. Si vous avez besoin de renseignements complémentaires, je suis à votre disposition.

Intervention 14

Je voulais simplement rappeler à tous ceux qui ont parlé de liberté, de construire l'homme etc..., tous objectifs qui ne font aucun problème et ne créent aucune divergence, que la presse alternative qui réfléchit ailleurs qu'ici, en France notamment et aux USA sur ce qui se prépare en matière de communication et de médiatisation, semble apparaître à tous les défenseurs authentiques de l'homme et de la démocratie, comme fabriquant d'individus robots, de pensées uniques, de conformation de l'individu à une idéologie.

Je veux mettre en débat cette espèce de formidable technologie (Internet, Minitel). Il y a un réel débat de société et on aurait tort de sous-estimer le danger. On aurait tort de croire qu'il y a liberté, expression. Personne ici, n'a parlé d'éteindre la télévision, d'imposer à quiconque un programme mais je crois que dans le fait de zapper entre "Hélène et les garçons", "Dallas" ou "Dynastie", je me demande où est la liberté ?

Intervention 15

Visiblement la grande inquiétude de cette assemblée, ce qui ressort de tout ce qui a été dit, c'est l'inquiétude par rapport aux médias. Il me semble qu'il y a quelque chose qui a été sous-estimé dans cette inquiétude, c'est le développement de la passivité. On n'en n'a pas parlé, mais à mon avis, ce développement de la passivité chez les enfants est peut être plus important que le bourrage de crâne, que la propagande qui peuvent être diffusés par les médias. Et là je voudrais rejoindre notre ami de la ligue de l'enseignement. On a dit que pour rompre cette passivité, il faut apprendre à l'enfant à "zapper", mais il sait déjà le faire. Lui apprendre à lire Télérama peut être ? Il peut l'apprendre lui-même. Autre chose est lui apprendre à maîtriser la technique et à faire du film. Utiliser un caméscope, c'est relativement facile. Un caméscope, il y en a dans beaucoup d'écoles. Je ne sais pas comment cela se passe en Martinique, le CRDP peut lui en prêter. Il n'est pas très difficile d'apprendre aux enfants, aux adolescents à faire du "Santa Barbara", avec des moyens moindres ou du "Hélène et les Garçons". Il suffit d'un studio et de trois personnes et assez vite il s'en rendront compte. Ils apprendront à maîtriser cette technique et se rendront compte qu'ils peuvent faire aussi bien, sinon mieux. Ils deviendront actifs et véritablement créateurs par rapport à ces médias et sortiront de la passivité.

Intervention 16

L'attitude passive, acceptante a été évoquée dans la commission et je rejoins tout à fait ce qui vient d'être dit là. J'ai entendu dire qu'on a parlé du système de traitement de l'information. J'en suis heureux. Dans ce système, il y a un concept de bruit. Quand il y en a trop, il y a redondance et on passe à côté du message. Heureusement que nous, intellectuellement, nous fonctionnons différemment et chaque fois qu'il y a du bruit, nos neurones se réorganisent au niveau des synapses. C'est déjà une chance. Puisqu'il y a du bruit, ne serait-il pas souhaitable (c'est une boutade) qu'on demande à nos médias de nous faire l'aumône à une heure de la journée d'un grand silence que nous mettrions à profit. Ne serait-ce pas souhaitable ?

Intervention 17

Est-ce que toutes les écoles ont les moyens techniques d'assumer cette formation à l'image ? Les enseignants ont été formés à enseigner à partir du livre et de l'écrit. Aujourd'hui, l'école peut-elle assurer l'apprentissage à la culture de l'image ?

Intervention 18

La question de l'apprentissage de la lecture de l'image et de l'apprentissage qu'il faut permettre aux enfants de faire dans le cadre de l'école est un vrai problème.

La possession ou non par telle ou telle école du matériel nécessaire se pose tous les jours. Mes collègues de l'audiovisuel se demandent quelquefois, pour certains, à quoi cela va servir d'apprendre à lire les images si, par la suite, le maître ne peut jamais utiliser un magnétoscope ou une télévision ou un programme multimédia, un ordinateur...etc

Mais quand je parlais de télévision alternative, je ne rougis pas, comme on semble le penser, du "terme scolaire". J'ai voulu simplement expliquer à cet intervenant qu'il avait l'air de croire qu'il s'agissait de dupliquer à nouveau, à travers la télévision ce qui était transmis par l'école. Ce n'est pas cela du tout.

Alternative, qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire qu'il y a un véritable choix entre ce qui est proposé à l'intérieur des médias ordinaires. Par contrôler, je ne veux pas dire que je cherche à imposer une direction autoritaire. Je veux dire simplement, une télévision repensée à travers des objectifs pédagogiques et pour des finalités culturelles.

Bien entendu, on parle "d'Internet", de l'ordinateur, du Minitel. Mais tout cela c'est le grand système médiatique qu'il faut apprendre à intégrer dans la structure scolaire.

Intervention 19

Je pense qu'on risque de passer un peu à côté de la question fondamentale qui a été soulevée par les médias si on reste simplement à voir dans les médias un moyen commode actuellement pour pouvoir faire passer un message.

C'est vrai que c'est le meilleur moyen, nous sommes tous d'accord. Mais le problème pour moi est le suivant : si nos enfants regardent les médias, ce n'est pas seulement parce que c'est attractif. C'est parce que ceux qui leur donne "Hélène et les garçons", ou n'importe quoi, sont des gens qui ont fait du marketing et qui sont très doués. Ils savent très exactement comment accrocher les jeunes et sur quels sujets. C'est ça le problème. Ce ne sont pas les médias qui nous intéressent, ce sont les sujets qui y sont traités. Comment les récupérer et les hiérarchiser dans une échelle de valeurs ?

Intervention 20

A Josseaud, nous avons une radio scolaire qui est homologuée, autorisée par le CSA avec laquelle les enfants travaillent beaucoup. Ils sont créateurs, ils produisent leurs textes, ils vont à la radio tout le temps. Ils maîtrisent les techniques utilisées.

Grâce à cette radio, les enfants s'expriment très bien.

L'ECOLE, UNE INSTITUTION

INTRODUCTION

L'École aux Antilles, a longtemps été une Institution dans laquelle les familles mettaient tous leurs espoirs et dans laquelle elles avaient une extrême confiance.

Le souvenir n'est pas loin de ces parents qui, malgré la modestie de leurs moyens, "se sacrifiaient" pour que leurs enfants puissent "arriver", comme l'on disait, c'est-à-dire qu'ils puissent accéder à une condition sociale meilleure que la leur, tant matérielle qu'intellectuelle où le savoir, en même temps que le salaire, rémunération d'un emploi, leur offraient des perspectives de vie plus aisée et d'épanouissement, tant personnel que social.

Le temps n'est pas loin de ce beau roman de ZOBEL et de son adaptation cinématographique d'Euzhan PALCY, "La Rue Case Nègres", où l'école était le passage obligé pour la promotion sociale. Ceci était accepté par tous, même au prix d'une assimilation forte, tellement forte, qu'il a fallu des décennies pour enfin, ne plus nous apprendre que nos ancêtres étaient des Gaulois ...

L'école avait pour corollaire, l'émancipation, la liberté, le dos tourné à l'obscurantisme, l'esclavage ; l'école, en un mot, était la seule issue et telle fut longtemps sa perception.

Aujourd'hui, les certitudes semblent moins solides ; des lézardes sont apparues ; l'école doute ; elle doute d'elle-même ; de plus en plus de parents se déchargent de leurs fonctions éducatives sur les enseignants qui, pour certains, perdent foi en leur métier, et le fossé s'élargit progressivement.

En fait, l'école est de toute part, traversée par des mutations importantes, des évolutions économiques, sociales et techniques de tous ordres, dont elle se fait l'écho. Elle constitue ainsi, une caisse de résonance particulière, tant il est vrai que l'école n'est qu'un sous-système de ce système social global qu'est la société ; l'école vit avec elle en échanges continuels et est dépendante des arbitrages politiques qui la privilégient ou non.

L'école a le devoir de s'adapter à ces mutations, à ces évolutions, et l'obligation d'y apporter des réponses fussent-elles partielles.

Elle ne peut cependant, se substituer à tout et en tout, et la difficulté actuelle de l'école nous a semblé beaucoup tenir dans ce brouillage permanent qui est créé et largement entretenu, quant à ses finalités, avec une demande sociale, toujours plus exigeante.

Les exigences, il en faut certes, et le service public de l'Éducation Nationale, dans la multiplicité de ses réformes, témoigne de la volonté politique de prendre en compte ces diverses mutations, mais paradoxalement et en dépit des efforts réels qui sont faits, le malaise persiste.

Quatre critiques essentielles sont faites au système éducatif et pas une semaine ne passe sans amener son flot de productions diverses venant les alimenter :

- l'école ne transmet pas les savoirs qu'il faut pour permettre l'adaptation à un monde complexe,
- l'école ne facilite pas l'insertion professionnelle,
- l'école ne forme pas suffisamment à une citoyenneté responsable,
- l'école favorise une reproduction sociale à l'identique et son rôle de promotion s'affaiblit.

Les Assises doivent permettre de clarifier ces débats et dans une démarche objective et optimiste, recentrer l'école sur ses missions essentielles en assurant la confrontation avec les réalisations concrètes permettant ainsi, de repérer les zones dans lesquelles, il convient de maintenir et renforcer les efforts.

I - UNE ECOLE SOUS LA PRESSION DES MUTATIONS SOCIALES, ECONOMIQUES ET TECHNIQUES ET D'UNE DEMANDE SOCIALE FORTE

L'école n'est pas ce monde clos dont certains continuent encore à rêver, mais bien le lieu où s'expriment toutes les mutations.

Cinq constats nous semblent importants à faire pour tenter de caractériser l'environnement de l'école :

1 - Nous vivons dans une société très inégalitaire, en perte de valeurs où la consommation et l'intérêt particulier sont érigés en qualités absolues, qui semble devenir étrangère à la notion d'avenir commun,

2 - Un contexte économique difficile où le problème du développement durable se pose encore de manière aiguë et où une proportion importante de personnes au chômage, ne possède aucune qualification.

C'est ainsi qu'en 1990, sur 53 000 martiniquais qui se sont déclarés au chômage, 34 % d'entre eux, soit plus de 18 000, avaient moins de 25 ans ; sur cette population, 1 homme sur 2 de 23 à 25 ans n'avait aucun diplôme - soit 50 % de la tranche d'âge et 1 femme sur 3 était dans la même situation.

Témoignage toujours présent et interpellateur d'un système éducatif dont les défaillances ne peuvent être dissimulées.

En effet, les générations nées entre 1965 et 1969 qui ont pour certains, et au mieux, entamé leur scolarité préélémentaire entre 1968 et 1970, en ont été les usagers pendant au moins 13 ans (considérant la limite d'âge à 16 ans) ; ils en sont sortis dans les années 1984-1986, fortement démunis.

3 - Nous constatons une capacité familiale d'éducation en difficulté où la monoparentalité du point de vue de la structure des familles ne cesse d'augmenter, n'ayant pas pris le relais qualitatif d'une matrifocalité, certes imparfaite mais moins destructurante ; capacité par ailleurs largement concurrencée par de pseudo-modèles éducatifs.

4 - L'école est confrontée à un interventionnisme important d'autres sources d'ouverture au monde, notamment les médias qui viennent sinon la contester, mais interfèrent suffisamment pour amener la triple question :

- du poids de cet environnement extérieur à l'école, de ses orientations et de la compréhension de sa complexité,
- de la nécessité d'adaptation des méthodes de transmission du savoir
- de l'urgent besoin de définir une véritable éducation à l'image

5 - Les lois de décentralisation ont généré de nouvelles focalisations politiques qui font que la demande sociale relative à l'école est immédiate, de proximité et ne s'accompagne pas forcément des temps nécessaires aux changements pour une réponse efficace.

En résumé, c'est sur l'école que convergent l'ensemble des problématiques sociales actuelles et vers qui "la société se tourne pour résoudre à sa place, tous ces problèmes". (Extrait du NCE sur l'objectif "clarifier les missions, renforcer l'adhésion").

En dépit de cet environnement que l'on peut qualifier de difficile, l'Ecole reste consciente de la nécessité de sa rénovation pour mieux s'adapter aux problématiques actuelles. C'est le deuxième point que nous souhaitons traiter

II - UNE ECOLE CONSCIENTE DE LA NECESSITE DE SA RENOVATION POUR MIEUX S'ADAPTER AUX PROBLEMATIQUES ACTUELLES

A - UNE LONGUE TRADITION DE RENOVATION

Ce n'est pas d'aujourd'hui que l'école se veut rénovatrice. elle a à son actif une longue tradition de rénovation dont l'une des offensives particulières s'est traduite par la loi d'orientation de 1989.

Les réformes du système éducatif depuis les lois Ferry de la III^{ème} République qui ont édifié complètement et définitivement l'école primaire, ont été nombreuses.

Pour n'en citer que les plus essentielles et celles intervenues depuis l'avènement de la V^{ème} République :

- Réforme Berthoin par l'ordonnance du 6 juin 1959 qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et par le décret n°59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

Déjà sont présentes dans l'exposé des motifs de ce texte réglementaire, les problématiques qui sont encore aujourd'hui en débat, notamment le souci d'obtenir un équilibre entre deux conceptions de l'éducation quand la question suivante y est posée : "encore faut-il, sous peine de plus graves mécomptes que l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance, sans que pourtant se trouvent le moins du monde menacés, l'héritage de savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité"...

Quand y est également exprimée la préoccupation d'offrir à chacun l'enseignement qui lui convient : "par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème qui n'est pas de hiérarchisation, mais de répartition".

- Réforme Haby contenue dans la loi du 11 juillet 1975 permettant la modernisation du système éducatif et visant dans l'une de ses principales dispositions, à donner un enseignement plus large, en évitant une spécialisation trop précoce ; c'est la mise en place du collège unique avec la précision utile qu'il ne s'agit pas d'un collège uniforme.

C'est aussi, la création des collèges d'enseignement technique (CET) témoignant de la volonté d'organiser l'enseignement professionnel.

- Les projets Savary, (Ministre de l'Education Nationale de 1981-1982) qui se sont appuyés sur une large consultation réflexion nationale et qui ont servi de terreau à la loi d'orientation du 10 juillet 1989, loi qui constitue une étape fondamentale dans l'évolution du système éducatif et qui a relancé la dynamique de rénovation.

B - UNE DYNAMIQUE DE RENOVATION OFFENSIVE DEPUIS LA LOI D'ORIENTATION DE 1989.

1. Les missions de l'école telles que définies par la loi d'orientation du 10 juillet 1989

C'est dans l'exposé des motifs que sont précisées les missions du système éducatif ; il y est énoncé les principes suivants :

" Le droit à l'éducation et à la formation est assuré en France. Dans le respect des principes fondamentaux d'égalité, de liberté et de laïcité, l'Etat garantit l'exercice de ce droit à tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

L'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances.

L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.

Si l'école ne peut abolir seule les inégalités qui marquent les conditions de vie des enfants et des jeunes, elle doit contribuer à l'égalité des chances. Elle permet à tous d'acquérir un niveau de qualification reconnu grâce auquel ils pourront exprimer leurs capacités et entrer dans la vie active.

De ce texte fondateur, il y a lieu de retenir les quatre missions fondamentales pour lesquelles notre adhésion est unanime.

1 - La mission traditionnelle de transmission du savoir, la mission d'instruction

2 - La mission de formation des citoyens qui auront à participer au fonctionnement d'une société démocratique et à s'y intégrer

3 - La mission de préparation à l'insertion professionnelle

4 - La mission de donner les moyens à chacun de comprendre à la fois la complexité du monde actuel, d'en suivre les évolutions et de pouvoir s'y adapter.

Ces quatre missions étant elles-mêmes englobées dans le cadre d'une double ambition politique qui est :

- une volonté forte de démocratisation, c'est-à-dire d'amener à l'école la totalité d'une classe d'âge et de les amener dans le cursus scolaire le plus loin possible ; c'est le fameux objectif de "80 %" d'une tranche d'âge au Bac rendant encore plus exigeante la demande sociale et la stimulant par des effets d'annonces importantes.

- une volonté de réduction des inégalités en assurant les meilleures chances aux individus et favoriser ainsi une positive mobilité sociale.

2. Le nouveau contrat pour l'école et sa traduction législative par la Loi de Programmation n'ont pas remis en cause ces orientations politiques.

Le document édité par le Ministère de l'Education Nationale de septembre 1994, qui fait suite à la consultation nationale organisée pendant le deuxième trimestre de l'année 1994 et fait davantage état de dispositions à caractère pédagogique ou organisationnel qui seront mises en oeuvre pour poursuivre la rénovation de l'école, que la réaffirmation de ses missions essentielles telles qu'elles ont été précisées dans le cadre de la loi d'orientation de 1989 ; c'est plus précisément dans l'exposé des motifs de cette loi de programmation qu'ont été réaffirmées certaines des priorités fondamentales de l'école.

Il y est indiqué en effet que si le système éducatif bénéficie d'un certain nombre de points forts, il a aussi des faiblesses qui indiquent les missions sur lesquelles il convient d'insister.

Il est noté en effet, que :

- "la distribution de la réussite et de l'échec est profondément inégalitaire. Les facteurs sociaux jouent dans cette distribution un rôle trop lourd. Dans un monde où les formations universitaires supérieures, les diplômes les plus élevés où les concours d'entrée aux grandes écoles servent, sans doute excessivement, de passeport pour les situations d'influence ou de pouvoir, il est contraire à la vocation de la République d'accepter que ces situations se trouvent concentrées entre les mains des jeunes issus des milieux sociaux privilégiés. La tradition française de l'école "ascenseur social" doit être restaurée"

- "doit être poursuivi et amplifié l'effort de promotion de la formation professionnelle, encore regardée par trop de jeunes comme un pis-aller..."

La loi de programmation, inscrit les moyens budgétaires jugés nécessaires aux orientations et aux mesures du NCE.

3. Les dernières directives gouvernementales en matière d'éducation sont contenues dans la lettre de Mission de juin 1995 que le premier ministre a adressée au ministre de l'Education Nationale

Elles indiquent la nécessité de continuer à traduire dans "les faits, les réformes regroupées dans le NCE, mais aussi et surtout, de "mobiliser toutes les ressources du savoir et de la formation dans la bataille pour l'emploi, insistant ainsi sur la mission d'insertion professionnelle de l'Education Nationale déjà exprimée dans la loi d'orientation précitée du 15 juillet 1989 et reprise dans la loi quinquennale du 20-12-93 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle qui, dans son titre III, modifie en profondeur le contexte de l'intervention de l'Education Nationale dans la formation professionnelle des jeunes ; sujet sur lequel nous aurons à revenir

Voilà ce qu'il en est de l'état du débat relatif aux missions. La perspective d'un référendum, précédé d'une vaste consultation mise en oeuvre depuis septembre 95 par la Commission FAUROUX met en évidence tout l'intérêt de nos assises.

Il serait dommage que nous ne saisissons pas, à cette occasion, l'opportunité de remettre en discussion une mission qui à notre sens revêt un relief particulier.

C - UNE MISSION AU RELIEF PARTICULIER DANS NOTRE CONTEXTE SPECIFIQUE ASSORTIE D'UNE IMPÉRIEUSE NÉCESSITÉ

Parmi les missions déjà citées du système éducatif, celle relative à l'intégration prend une dimension singulière ; il y a lieu en effet, de se préoccuper pour notre

communauté de la prise en compte de notre identité qui devrait trouver dans notre école, à la fois écho et renforcement.

Les Assises doivent être l'occasion de réouvrir ce débat important qui a souvent pâti de confusions extrêmes, empêchant que les espaces qui nous étaient ouverts soient pleinement et efficacement occupés.

Il nous faut rappeler que c'est la circulaire du 21/6/82 qui a défini "un programme d'actions destinées à assurer une meilleure prise en compte des langues et cultures régionales par le service public de l'Éducation Nationale", reconnaissant ainsi le fait régional dans toutes ses dimensions.

Sa traduction, en mai 1983, par l'allocution du Recteur de l'époque, Berthème JUMINER, lue à Lafayette en Louisiane par Xavier ORVILLE, précisait les modalités de l'insertion de ces dispositions dans l'académie Antilles-Guyane, fut très mal perçue par une majorité de notre communauté ou le réflexe assimilationniste nous a profondément inculqué l'oubli de nous-mêmes.

Seule a été retenue de cette démarche, la stricte approche linguistique et beaucoup y ont vu une volonté dissimulée d'une marginalisation accrue des enfants issus des milieux populaires.

Il y a certainement lieu de regretter les maladroites qui ont accompagné l'aménagement de cet espace qui nous était ouvert et qu'il fallait semble t-il mieux comprendre comme étant l'opportunité, voire l'entorse qui était concédée à la conception d'une école monolithique "d'oeuvrer" ainsi à l'épanouissement des hommes dans le respect de l'identité culturelle de chacun. La question de savoir comment optimiser cette ouverture reste posée.

Cela nous oblige à une extrême vigilance quant à la nécessité d'éclairer l'opinion, de manière objective, sur l'utilité de la prise en compte formelle et plus formelle qu'elle ne l'est aujourd'hui, par l'école des spécificités linguistiques et culturelles antillaises. Nous partageons les conclusions des chercheurs Michel GIRAUD-Léon GAIN-Danièle MANESSE, qui dans leur livre "L'École aux Antilles-langues et Echec scolaire" (Éditions KARTHALA de 1993), indiquent les précautions élémentaires à prendre pour éviter, une nouvelle fois, de heurter une opinion publique très sensible sur ce domaine. C'est ainsi qu'ils préconisaient, "dans cette perspective, d'oeuvrer avec discernement à l'avènement du consensus populaire" nécessaire sur cette question, en clarifiant notamment les trois fonctions que peut revêtir une langue et pour le cas d'espèce, le créole :

- langue d'enseignement", ce qu'une majorité ne souhaite pas,
- "langue, objet d'enseignement", en lui permettant d'acquérir, par le fruit des recherches universitaires, ses lettres de noblesse ; l'existence du GEREC nous rassure de ce point de vue
- "langue de communication, ayant un statut fonctionnel, notamment dans les milieux essentiellement créolophones".

III - QUELLES SONT LES TRADUCTIONS CONCRETES DE CETTE VOLONTE DE RENOVATION TANT AU PLAN DE L'ORGANISATION QUE DES CONTENUS ?

C'est l'ensemble des trois niveaux d'enseignement qui aujourd'hui, ont, ou achevé leur rénovation, ou l'ont très largement entamée suite aux dispositions de la loi d'orientation de 1989.

Deux idées force ont prévalu dans cette dynamique :

- traiter de manière efficace la massification de l'enseignement, résultant de sa démocratisation et ayant pour conséquence une hétérogénéité accrue des élèves,
- repérer et remédier de manière la plus précoce, les difficultés des élèves afin de réduire les inégalités. Cette rénovation s'est traduite et continue à se traduire par des dispositifs nouveaux tant en terme d'organisation que de contenus.

A - ECOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE

1. Une organisation récemment modifiée

C'est dès 1989, qu'a été expérimentée l'organisation en cycles de l'école primaire et la Martinique en fut l'un des départements pilotes. La généralisation s'est effectuée au 1er janvier 1992.

La mise en place des cycles apporte des solutions individualisées et plus souples dans le parcours scolaire de chaque élève.

La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école primaire est organisée en trois cycles pédagogiques :

- le cycle des apprentissages premiers qui se déroule à l'école maternelle (petite section, moyenne section et section des grands),
- le cycle des apprentissages fondamentaux qui commence de la grande section de maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire (section des grands-CP- CE1),
- le cycle des approfondissements qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire (CE2- CM1- CM2) et se prolonge sur le collège, dans la classe de 6ème.

Ce qui est privilégié dans cette organisation, c'est à la fois :

- une pédagogie adaptée à chaque enfant et qui doit être déterminée par l'analyse de ses besoins réels
- un parcours individualisé avec la possibilité pour chacun d'aller à son rythme dans un cadre précisé (entrée à l'école élémentaire à 6 ans, entrée au collège, au plus tard, la douzième année).

2. De nouveaux programmes

Dans le nouveau contrat pour l'école, il est indiqué clairement que "c'est la maîtrise des fondamentaux, langue française, méthodes de travail personnel, lecture et écriture, calculs, repères pour la vie personnelle et sociale, qui fait l'inégalité face à l'école".

S'il paraît exorbitant de réduire l'inégalité à ces seules données, il faut cependant convenir que l'absence de maîtrise de celles-ci créent les conditions de difficultés scolaires pouvant compromettre à terme une insertion tant professionnelle que sociale. Cette organisation s'appuie sur une forte polyvalence des enseignants, élément sur lequel nous aurons à revenir.

C'est donc, dans cette obligation de recentrage sur les savoirs essentiels et de recherche de cohérence avec l'organisation par cycles, que des nouveaux programmes ont été élaborés pour l'école primaire et ont fait l'objet de l'arrêté du 22 février 1995 dont l'application a débuté cette rentrée.

Il ne peut s'agir dans ce rapport de présenter de manière exhaustive le détail des dispositions prévues dans ce cadre, mais au moins d'en retenir l'essentiel.

a) L'école maternelle

L'école maternelle, comme il est indiqué dans l'annexe de l'arrêté du 09-03-95, occupe une place particulière dans l'ensemble des dispositifs d'accueil de la petite enfance.

C'est une école complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire. Elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de "devenir grands".

Il y est, par ailleurs, précisé qu'elle constitue le lieu privilégié où l'enfant bâtit les fondements de ses futurs apprentissages. La variété et la richesse de ses expériences lui permettent de construire son savoir et de se préparer, par des apprentissages structurés, aux apprentissages plus systématiques de l'école élémentaire. Le langage s'acquiert de la même façon : c'est par la richesse de ses expériences que l'enfant apprend à mieux comprendre le langage qu'on lui adresse et à mieux parler. **C'est pourquoi le rôle de l'école maternelle est capital, notamment dans les milieux où toutes les capacités parentales ne peuvent être mobilisées.**

Insister sur ce dernier point est en corrélation directe avec l'un des objectifs déjà fixé de la loi d'orientation de 1989 et repris dans le NCE qui est de favoriser, d'une part, l'accueil des enfants dès l'âge de 2 ans et d'autre part, d'alléger les effectifs pour parvenir à un effectif moyen par école de 25 élèves par classe.

L'école maternelle se veut une école centrée sur l'enfant avec :

- un mode de vie adapté à ses besoins physiologiques, affectifs et intellectuels lui permettant de trouver sa place dans des groupes divers. Mode de vie qui "exige une organisation de l'environnement et une gestion du temps bien comprises".
- des apprentissages structurés dont les maîtres sont les garants quant à l'évolution, par les missions d'observation et d'évaluation régulières qu'ils se donnent.
- des contenus repérés s'organisant autour de 4 grands domaines d'activités :

1 - vivre ensemble où chaque enfant apprend ainsi "à partager avec d'autres des activités et des espaces communs", à découvrir progressivement "un monde qui n'est pas seulement régi par des relations de dépendance, mais par des règles de vie collective auxquelles on peut se référer. Il se trouve, ainsi, en situation d'apprendre à communiquer et construit les premières bases d'une éducation civique à sa mesure."

2 - agir dans le monde. Domaine où l'action structure le développement de l'enfant et où l'exploration d'espaces divers et la manipulation d'objets d'abord familiers lui permettront d'acquérir les compétences sensorielles et motrices, qui étendront toujours plus le champ de ses expériences.

3 - découvrir le monde. Domaine où l'école exerce un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture.

4 - Imaginer, sentir, créer, domaine de développement de la sensibilité, de l'imagination et de la capacité de créer des facultés d'attention et de concentration, d'esprit critique et d'aptitude à exprimer des goûts et des choix.

Il s'agit "d'amener les enfants à rencontrer les arts, à éprouver des émotions... et leur donner les moyens de pratiquer des activités artistiques".

A cet égard, deux domaines artistiques devraient être obligatoirement présents à l'école maternelle :

- la musique
- les arts plastiques

Mais une certaine ouverture vers d'autres domaines est possible, comme l'expression dramatique, le théâtre et la danse.

C'est dire comment l'école maternelle doit être de qualité et où la demande sociale se doit d'être exigeante ; c'est en effet, sur les acquisitions faites à l'école maternelle que l'école élémentaire est amenée à prendre appui pour permettre à chaque élève de construire progressivement les apprentissages que requiert une scolarité ultérieure.

b) l'école élémentaire

Elle doit permettre à tout élève :

- d'intégrer les savoirs, savoir-faire et méthode de travail personnel indispensables au collège,
- de commencer à s'approprier les bases culturelles et les valeurs constitutives de notre société.
- d'acquérir les premiers éléments d'une autonomie intellectuelle et la capacité de se repérer dans une structure scolaire nouvelle.

La mise en cohérence des nouveaux programmes avec les cycles, organisation précédemment décrite, a pour objectif de permettre une meilleure maîtrise des apprentissages de base.

Le cycle des apprentissages fondamentaux met l'accent sur :

- l'acquisition des langages, français et mathématiques, des repères que donnent l'éducation civique et le champ des disciplines relatives à la découverte du monde. Il fait une place importante au développement de la motricité et de la sensibilité.

Le cycle des approfondissements poursuit les apprentissages précédents et introduit les premiers concepts et les démarches propres aux disciplines qui structureront la scolarité au collège.

Pour les enfants repérés comme étant en difficulté, des dispositions particulières sont prévues, soit dans le cadre du dispositif Classe d'Intégration Sociale, dont le nombre dans le département est passé de 36 en 93-94, à 42 en 94-95, soit dans leur accompagnement dans les classes ordinaires par les maîtres spécialisés itinérants (MSI). C'est le problème de l'intégration scolaire des enfants handicapés dont nos travaux n'ont pas à faire l'impasse, mais qui constitue, à lui seul un thème d'Assises.

Dans le cycle, il est précisé que les programmes des différentes disciplines n'ont ni le même statut, ni la même fonction.

Ainsi, les programmes de français, à titre d'exemple, ont comme finalité essentielle d'atteindre des compétences qui définissent les connaissances indispensables à la maîtrise de la langue. Les programmes d'histoire et de géographie déterminent davantage un contenu à partir duquel "le maître aide l'enfant à acquérir un vocabulaire de base, cherche à faire saisir quelques

caractéristiques d'une époque donnée, à poser quelques jalons dans le temps, à faire comprendre les relations entre les milieux et les modes de vie". Le maître approfondit certains aspects du programme en s'appuyant sur des sujets d'étude.

De la même façon, l'enseignement scientifique est une initiation à la démarche expérimentale au service d'une culture générale ouverte à la connaissance scientifique.

Il est prévu que ces programmes ne sauraient être enseignés de façon encyclopédique et que trois domaines sont à privilégier au niveau des moyens qui prennent une importance croissante à l'école et dans la société :

- la lecture et l'utilisation des ressources documentaires
- l'image
- l'informatique

Dans le cycle des apprentissages fondamentaux, les contenus s'organisent autour de 6 axes:

1 - le français, la maîtrise de la langue conditionnent toute la réussite scolaire et constituent le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion.

Il y est précisé que ces enjeux essentiels, tant pour l'instituteur que pour chaque élève, requièrent de la part des enseignants une vigilance toute particulière à la diversité des rythmes et des modes d'expression. **Ceci repose le problème de l'acquisition du français dans les milieux essentiellement créolophones (et dont il est constaté que la proportion se réduit) et la prise en compte des recherches et productions faites sur ce thème.**

2 - Les mathématiques

3 - La découverte du monde où le maître doit aider les élèves à appréhender le milieu dans lequel ils vivent et les matériaux disponibles autour d'eux tout en apprenant à connaître des espaces plus divers et éloignés. Ces connaissances devant préparer une structuration progressive des domaines disciplinaires distincts.

Il s'agit d'un domaine où, nous semble-t-il, devrait être défini formellement un contenu minimal unique, permettant à chacun de nos élèves de commencer à s'approprier la connaissance de notre environnement particulier.

4 - De même que dans le 4ème axe qui est constitué par l'éducation civique à qui est redonnée ses lettres de noblesse et qui ne doit pas constituer une discipline à enseigner en tant que telle isolément, mais dont les principes fondamentaux doivent imprégner toutes les activités de l'école. Il y a nous semble-t-il, là aussi, matière à créer et renforcer notre appartenance à notre communauté spécifique.

5 - l'éducation artistique qui n'a pas encore conquis toute sa place dans l'école alors même que cette éducation est connue comme bénéfique tant pour le développement de la personnalité que pour le démocratisation de l'accès au patrimoine culturel.

6 - l'éducation physique et sportive, dont il est précisé que la pratique régulière et suffisante permet de développer les différentes conduites motrices visées au cycle des apprentissages fondamentaux et qui contribue à équilibrer l'activité des enfants.

Vigilance aussi dans ce secteur où, tant les installations matérielles que les motivations des enseignants, peuvent pâtir de défaillances freinant ces activités.

S'agissant du cycle des approfondissements, sont reconduits bien sûr avec force, l'apprentissage du français et des mathématiques, l'éducation civique, artistique, physique et sportive et sont renforcées, par ailleurs, toutes les activités axées sur la découverte du monde par l'introduction en tant que telle et leur distinction :

- des sciences et technologies en sachant que l'analyse du monde met progressivement en oeuvre des connaissances appartenant à des domaines relevant des disciplines scientifiques distinctes et portant sur des objets et des activités plus complexes. C'est en quelque sorte, l'apprentissage de la démarche scientifique

- de l'histoire et de la géographie dont la finalité est de comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité ; ceci exige la connaissance de ce monde dans sa diversité et son évolution.

B - LES COLLÈGES

C'est le dernier niveau à être touché par la rénovation. Il est cependant considéré comme jouant un rôle essentiel dans la formation des élèves, futurs citoyens du XXI^e siècle.

Une triple mission lui est assignée : (extrait B.O. 10-3-95)

1 - Faire acquérir des savoirs et des méthodes

2 - contribuer à l'acquisition d'une culture diversifiée prenant en compte les priorités d'étude selon les 3 voies du lycée. (générale, technologique et professionnelle).

3 - favoriser l'intégration de l'élève en le préparant à devenir citoyen responsable.

En continuité avec la rénovation de l'école élémentaire, a été entamée celle des collèges. Elle se situe à deux niveaux :

- l'organisation
- l'élaboration de nouveaux programmes

1. Une nouvelle organisation

Elle devrait répondre à un double objectif :

- proposer à tous les élèves, jusqu'à la classe de 3^e, des parcours de réussite,
- apporter des réponses adaptées aux élèves en difficulté.

Son organisation pédagogique se fonde comme à l'école élémentaire sur 3 cycles (loi de programmation du NCE du 13 juillet 95, article 2) :

1 - la classe de 6^e qui constitue le cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement secondaire.

2 - les classes de 5/4^e qui deviennent le cycle d'approfondissement et la classe de 3^e qui joue, effectivement, le rôle d'un cycle d'orientation.

Il est prévu en parallèle au 1^{er} cycle et suite à évaluation, un dispositif de consolidation permettant aux élèves en difficulté que l'on ne peut plus garder, comme cela se passait à l'école élémentaire, au delà de 12 ans, de bénéficier d'une remise à niveau individualisée.

Il s'agit d'un enseignement dispensé dans des classes à effectifs réduits et où un recentrage formel est assuré vers les apprentissages fondamentaux.

A partir de la classe de 5^e, sont organisés des parcours diversifiés devant "permettre la prise en compte des souhaits et des aptitudes des élèves dans les enseignements qui les valorisent".

Enfin, la classe de 3^e devient le moment privilégié de préparation aux enseignements généraux technologiques ou professionnels des lycées où, la formation à l'orientation et l'information sur les diverses possibilités d'études et de métiers, doivent constituer un pôle fort d'initiation.

Parallèlement au collège, l'enseignement spécialisé est amené à accueillir des jeunes présentant des difficultés spécifiques d'adaptation, orientés par des commissions d'éducation spéciale. Il s'agit plus précisément des sections d'éducatrices spécialisées dont la mutation s'oriente vers la création de sections d'enseignement général adapté.

Le poids de cet enseignement spécialisé est important en Martinique et les nouvelles orientations dans ce domaine devraient l'affecter tout particulièrement ; il est en effet question que soit renforcée l'intégration de cet enseignement directement au collège ; la création des classes de 4^e à effectif réduit et de 3^e d'insertion en constitue les premières étapes ; ceci devant remettre, à terme, en cause son actuelle autonomie mais avec une ouverture plus grande sur l'enseignement professionnel.

2. L'élaboration en cours des nouveaux programmes

Favoriser la réussite de tous les élèves en apportant à chacun des réponses adaptées à ses besoins. Dans le cadre de cet objectif, il convenait de revoir les programmes d'enseignement tels qu'ils avaient été conçus en 1985.

De manière plus générale, ils devraient privilégier la maîtrise des acquis de base, se centrer sur l'essentiel et rechercher de meilleures cohérences entre les disciplines.

La méthodologie d'élaboration devrait faire une place significative au "capital d'expérience qui fonde le professionnalisme des enseignants" puis qu'en effet, ceux-ci seront sollicités formellement pour donner leur avis sur le projet concernant leur discipline. Une large consultation nationale a été entamée, dont les modalités ont été précisées par une note de service en date du 10-11-94 (B.O. n°18 du 15/12/94) et est appelée à constituer "l'un des axes majeurs de leur future amélioration". Pour l'instant, elle s'inscrit dans le cadre de la 6ème.

Deux priorités guident, cependant, cette consultation :

- la maîtrise de la langue française
- l'éducation à la citoyenneté

Un cadre national de référence a d'ores et déjà été élaboré, sur lequel pour chaque discipline il est demandé aux enseignants de réagir.

Deux exemples méritent d'être ici soulignés pour avoir une bonne perception de la demande.

Dans la discipline du français, il est indiqué que l'enseignement a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. Le collège est le niveau d'enseignement le plus élevé commun à tous les élèves ; lorsqu'ils le quittent leurs itinéraires se diversifient mais ils ont tous besoin du même socle fondamental de langue et de culture en français. En outre, ils approchent de l'âge de la majorité et ils seront des participants actifs de la vie sociale ; ils ont tous besoin des mêmes capacités de structurer leur jugement et de s'exprimer.

Cette finalité se traduit par quatre objectifs fondamentaux qui sont de :

- donner à l'élève la maîtrise de tous les discours
- lui donner les moyens de former son jugement personnel, de s'exprimer de façon à être entendu et compris
- lui fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de son identité individuelle et sociale
- lui permettre **d'enrichir son imaginaire** et de s'initier à la connaissance des symboles

En ce qui concerne l'éducation civique, deuxième exemple, qui est définie comme étant une formation de l'homme et du citoyen, elle devrait répondre à trois finalités principales :

- l'éducation au droit de l'homme et à la citoyenneté par la compréhension des règles de vie sociale et politique, par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la Démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois
- l'acquisition du sens des responsabilités individuelles et collectives
- l'apprentissage du jugement, notamment par la pratique de l'esprit critique et de l'organisation.

Ces trois finalités devraient permettre de préparer l'insertion des élèves dans la cité et reposent donc sur des savoirs certes, mais aussi sur des pratiques, elles-mêmes, objet d'une réflexion.

Remise en cause des programmes de 1985 qui s'articulaient autour d'une progression allant des institutions locales aux institutions nationales pour privilégier un nouveau fil directeur autour de notion de personnes humaines et de citoyens, selon une progression qui devrait prendre en compte l'âge et le niveau des élèves.

Il y est ainsi affirmé la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative vis-à-vis de l'éducation civique avec une répartition des horaires entre plusieurs pôles permettant ainsi d'organiser la transversalité.

Il conviendra d'être attentif à notre participation effective dans le cadre de cette consultation qui pourrait être le moment privilégié pour nous de faire entendre nos particularités. A cet égard, il paraîtrait utile de se référer aux travaux du Comité Académique des Programmes qui avait été mis en place en 1991, et qui a donné lieu à

un certain nombre de publications dont celles relatives à l'histoire, la géographie et la littérature.

Deux exemples de production peuvent, à cet égard, être cités ; elles sont disponibles au CRDP ; il en existe bien sur d'autres dont la valorisation doit être soutenue.

-L'adaptation des programmes d'histoire et de géographie au contexte socioculturel antillo-guyanais.
(Sciences de l'éducation n°4)

- Propositions et documents pour l'étude et l'enseignement de la littérature antillaise au collège et au lycée par l'atelier Martiniquais de Recherche et d'Activité Pédagogique sur la littérature antillaise (Année scolaire 1993-1994)

3. Un accent particulier sur les mesures allant dans le sens de la réduction des inégalités

Le collège est par excellence, le lieu de révélation des difficultés scolaires aiguës, même si elles existaient auparavant.

C'est en effet, à ce niveau que se manifesteront le plus clairement les problèmes que pose la prise en charge de tous les enfants de la classe d'âge en leur offrant d'égales possibilités de formation. C'est là que l'on rencontre les très grandes différences de niveau des élèves, les difficultés d'adaptation de beaucoup d'entre eux.

Il est prévu, en conséquence au collège une aide au travail personnel, tous les jours en fin de journée, pour tous les élèves, soit sous la forme d'études dirigées en 6e et 5e, soit sous la forme d'études surveillées en 4e et 3e. L'expérimentation de ce dispositif a débuté à la rentrée 1991 ; deux collèges en Martinique avaient été retenus dont un établissement privé sous contrat. La généralisation est souhaitée pour permettre instamment, à ceux dont les milieux familiaux seraient défailants, de n'être pas pénalisés. C'est dire toute la rigueur qui est attendue de ce temps de travail.

Cette rénovation des collèges se poursuit

C - LES LYCÉES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

C'est à l'année scolaire 1992-1993 qu'a été mise en oeuvre la rénovation pédagogique des lycées. (RPL.) Il s'agissait d'une nécessaire réponse, d'une part, à un enrichissement quantitatif considérable, d'autre part à une diversité, tant dans les besoins, que dans les aspirations des jeunes des lycées.

Les principes généraux de cette rénovation :

1 - une aide individualisée pour tous dans le cadre d'un enseignement modulaire qui a l'avantage, dès l'entrée en seconde après "évaluation formative", de faire travailler les élèves dans des groupes plus réduits que la classe ordinaire, en mettant l'accent sur l'acquisition et le développement des méthodes de travail.

2 - une orientation plus progressive et plus facile, grâce à la mise en place de la seconde de détermination et aux possibilités de se réorienter.

3 - la volonté de créer des séries mieux équilibrées et mieux caractérisées, tant dans les séries générales que dans les séries technologiques, les secondes ayant vocation de conduire, à la fois à un diplôme d'enseignement supérieur (BTS, DUT) et donc à une insertion professionnelle de niveau III.

De nouveaux programmes

La définition de nouvelles séries a recentré l'élaboration de nouveaux programmes qui doivent répondre aux objectifs spécifiques de chacune des séries menant aux différents baccalauréats.

Les nouveaux programmes sont entrés en application à la rentrée scolaire 1993 pour les classes de première et 1994 pour les classes de terminale.

D - L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Depuis la création des collèges d'enseignement technique en 1959, qui marque l'introduction de la formation professionnelle dans l'école et sous sa responsabilité quasi exclusive, de profondes mutations ont affecté cet enseignement qui a été progressivement intégré au second cycle du second degré, intégration accomplie définitivement par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dans le cadre de la rénovation pédagogique des lycées.

Les lycées professionnels préparent aux formations d'une voie présentée à "égale dignité" avec les voies générales et technologiques. Il s'est agi de traduire, dans ce cadre, une double et forte volonté :

- effacer la traditionnelle fonction d'accueil des élèves en difficulté dans l'enseignement général et souvent issus des couches défavorisées,
- mettre en phase des jeunes avec de réelles insertions professionnelles, en réponse au lancinant problème du chômage.

1. Les grandes étapes de cette évolution durant les vingt dernières années

L'originalité du système français en comparaison avec d'autres est d'avoir privilégié l'école comme lieu de préparation à l'insertion professionnelle avec un enseignement dispensé dans des établissements scolaires préparant aux différents diplômes professionnels que sont les CAP, BEP et Bac professionnel pour s'en tenir au second degré du second cycle. Il s'oppose là, à d'autres systèmes qui eux, ont privilégié l'entreprise comme lieu de formation, à l'image des systèmes DUAL allemand souvent vantés comme exemple.

Nous emprunterons à G. SOLAUX dans son livre "Les lycées professionnels" (Collection Enjeux du système éducatif, CRDP de Bourgogne Edition Hachette Education) les principaux éléments de cette évolution où les quatre périodes se succèdent depuis la réforme de 1959 précédemment mentionnée.

a) Les années 60

Elles sont marquées par la volonté de structurer la formation qualifiante, notamment par la création en 1959 des collèges d'enseignement technique, prenant ainsi le relais des centres d'apprentissage. Il s'agissait avant tout de "porter remède à la pénurie de main-d'oeuvre qualifiée". A partir de 1967, les CET ont pour vocation de préparer les CAP et BEP. Il s'agit de formations de niveau V qui se différencient par le fait que le CAP prépare les élèves à exercer un métier déterminé tandis que le BEP prépare à un ensemble d'activités relevant d'un même secteur professionnel.

Pour ce dernier diplôme émerge, une nouvelle conception de la qualification ouvrière reposant sur une formation générale plus longue (puisqu'en effet le recrutement des élèves de BEP se faisait à l'issue de la 3e tandis que ceux de CAP venaient de la 5e) et sur une polyvalence où un ensemble de connaissances dont l'objectif professionnel n'est plus le métier mais le secteur professionnel. Autant de conditions nécessaires au développement industriel de l'époque, dans le cadre métropolitain plus particulièrement.

Par ailleurs, c'est à cette même période que sont jetées les premières passerelles entre le CET et le lycée, initiant ainsi la mise en place du système du second degré.

b) Les années 70

Elles sont marquées par deux préoccupations.

D'abord le souci de créer des formes de scolarisation permettant aux élèves en situation d'échec de ne pas quitter le système éducatif sans un minimum de sensibilité professionnelle ; c'est dans cet esprit que sont créées :

- les CPPN (Classes pré-professionnelles de niveau) qui reçoivent des élèves de 14 ans en vu de leur admission en CET pour préparer un CAP 3 ans
- et les CPA (Classes préparatoires à l'apprentissage) qui accueillent des jeunes de 15 ans sortant d'une classe de 5e ou de CPPN.

La formation dans ces dernières classes est organisée sous le mode de l'alternance en entreprise.

La deuxième préoccupation vise à renforcer l'intégration de la formation professionnelle au dispositif général de formation ; les lycées d'enseignement professionnel sont ainsi créés par la réforme HABY de 1975 (appliquée en 1977), se substituant ainsi au CET.

C'est à cette même période que l'on observe à la fois une forte augmentation du chômage et une forte détérioration du taux d'insertion des jeunes quittant le système éducatif. C'est ainsi qu'est remise en cause, de manière forte la formation professionnelle dispensée par l'école et son inadaptation à l'évolution des qualifications requises pour le monde du travail ; ce qui conduit les pouvoirs publics à entreprendre le train des réformes des années 80.

c) Les années 80

Le développement d'une conception nouvelle des formations dispensées en LEP et la mise en place progressive de nouvelles formations caractérisent cette période. C'est d'abord l'introduction, en 1979, de l'alternance dans la formation initiale par l'intermédiaire de séquences éducatives en entreprises pour les élèves du CAP et BEP constituant pour eux une première initiation au monde du travail.

C'est le résultat des discussions entre le CNPF, la FEN et le ministre de l'Education Nationale de l'époque plus connues sous le nom des accords FEN-BEULAC (accords réclamés par le CNPF à son congrès de Deauville en 1978).

C'est ensuite une rénovation en profondeur, à partir de 1983, des diplômes professionnels dans le cadre des commissions professionnelles consultatives où siègent des représentants des organisations professionnelles, d'employeurs et de salariés, afin d'en limiter "la segmentation et la parcellisation". Les diplômes sont définis sous la forme de référentiels de compétence, les contenus revus, les modes d'évaluation renouvelés.

La prise en compte de l'exigence de l'adaptabilité en cours de vie professionnelle répondant aux évolutions rapides des métiers et des qualifications, a constitué un élément très important de cette rénovation

Cette refonte s'est accompagnée pour les diplômes de niveau V, BEP et CAP, d'une évolution importante des conditions d'accès au CAP de formation initiale.

La préparation au CAP qui se faisait majoritairement en 3 ans jusqu'au milieu des années 80, soit après la classe de 5e, a été progressivement reportée après la classe de 3e au même titre que les formations conduisant au BEP, donc avec un allègement de la formation générale comme étant une des conditions de l'adaptabilité.

C'est ce même mouvement qui avait déjà été repris pour les BEP dans les années 60 et indiqué précédemment (III 4 1 1).

Une innovation considérée comme majeure fut la création en 1985 du baccalauréat professionnel par la possibilité qu'il offre à des jeunes de poursuivre une formation professionnelle jusqu'au niveau du baccalauréat.

Il faut d'ailleurs, à cet effet, indiqué que la mise en place du baccalauréat professionnel contribue à l'objectif plus général d'accès de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, fixé plus tard en 1989.

Enfin, cette période a vu l'appellation également modifiée des lycées d'enseignement professionnel qui deviennent lycées professionnels.

d) Les années 90, trois dynamiques importantes

La rénovation pédagogique des lycées, suite à la loi d'orientation sur l'éducation du 10-07-89, restructure en une même démarche les lycées et les LP donnant un sens nouveau au second cycle du second degré qui comprend trois voies de formation "d'égale dignité" (générale, technologique, professionnelle) avec une structure pédagogique identique comprenant un cycle de détermination et cycle terminal.

Ceci constitue une première dynamique des années 90.

La deuxième dynamique s'inscrit dans le cadre d'une politique offensive de l'Académie Antilles-Guyane dans les mutations souhaitées dans l'enseignement professionnel. C'est en effet, en 1991, qu'a été pris un virage significatif dans ce domaine.

Sur la base de l'étude intitulée "le second degré - Flux et perspectives - produite par l'observatoire des lycées créé par le Recteur Héon, les orientations suivantes ont été prises visant à :

- diminuer de manière significative les effectifs des lycées professionnels en prévoyant la scolarisation, à l'horizon de l'an 2 000, de 5 000 élèves dans ce secteur dont 4 000 en BEP/CAP et 1 000 en baccalauréat professionnel. L'effectif d'élèves en 1990 étant de 8 181, la voie professionnelle doit perdre plus de 3 000 élèves en 10 ans.

- reconstruire l'image des lycées professionnels en resserrant les structures autour des formations porteuses d'emplois.

- restructurer les lycées professionnels "par le haut"; c'est-à-dire par la création de baccalauréats professionnels, formation de niveau IV qui correspond bien aux évolutions des modes de production " et au passage de la société de matière à la société de l'information" et qui implique une évolution des compétences et des savoirs à mobiliser pour tenir les emplois actuels.

C'est alors que ce processus est en cours, qu'intervient la troisième dynamique. Celle-ci prend source dans les dispositions législatives du Titre III "Formations et Insertions professionnelles" de la Loi Quinquennale du 20-12-93 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle qui, conjuguée à une trentaine de mesures inscrites dans le NCE (présenté le 16-06-94) rénovent profondément la formation professionnelle.

Quatre innovations sont contenues dans cette loi :

1 - l'article 52 prévoit l'élaboration d'un plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes. Ce plan couvrira l'ensemble des voies de formation professionnelle. Son objectif est d'inscrire dans une perspective de programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation des jeunes et d'introduire de la cohérence dans l'ensemble du dispositif.

La Région est responsable de l'élaboration du Plan Régional de Développement de la Formation Professionnelle des Jeunes. L'Education Nationale devient un acteur important de la concertation entre l'Etat et la Région, tant pour l'élaboration du plan que pour sa réalisation ; l'avis du conseil académique de l'Education Nationale est sollicité.

2 - l'article 54 qui précise le droit pour tout jeune de se voir offrir une formation professionnelle.

Tout jeune, quelque soit son niveau d'enseignement et avant qu'il ne quitte le système éducatif, est en droit de se voir offrir une formation professionnelle.

3 - l'article 57 qui organise de nouvelles formations en apprentissage dans les lycées ;

En effet les lycées techniques et professionnels disposent de deux nouvelles possibilités d'organiser les formations en apprentissage :

- soit dans le cadre d'une section d'apprentissage créée dans ce but par la Région et une branche professionnelle consulaire,

- soit dans le cadre d'une convention dont le contenu est fixé par décret entre cet établissement et un centre de formation d'apprentis

Ces formations seraient assurées, notamment par des personnels enseignants susceptibles d'intervenir dans les établissements d'accueil de ces formations et qui demeurent sous l'autorité du chef d'établissement.

4 - le renforcement par l'article 56 du devoir d'information sur les métiers et les formations.

Le niveau régional est donc particulièrement responsabilisé dans l'adéquation emploi/formation et dans la gestion de la prospective de celle-ci. La formation professionnelle constitue désormais un lieu d'expression privilégié des pouvoirs locaux dont il est attendu beaucoup pour l'emploi de nos jeunes, renforçant encore la priorité donnée à l'insertion professionnelle dans les missions de l'école.

Voilà très rapidement brossés les grands axes de la réponse institutionnelle en terme de missions et de contenus. Ce qui est important, c'est de confronter la pertinence de cette réponse aux résultats du système éducatif en ne privilégiant pas l'exhaustivité dans leur présentation.

IV - ELEMENTS D'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF EN MARTINIQUE

Les éléments d'évaluation sont essentiellement d'ordre quantitatif ; ceci traduit les difficultés qui subsistent encore au sein de l'Education Nationale pour conforter un appareil d'observation permettant des évaluations qualitatives plus nombreuses ; ainsi et à titre d'exemple, si des dispositifs réguliers d'évaluation ont été mis en oeuvre en CE2, 6ème et 2nde, leurs résultats ont la double vocation suivante :

- une vocation instrumentale visant à permettre d'établir des parcours différenciés pour les élèves,
- un repérage global des difficultés

Leur non transparence au niveau local est de nature à priver les usagers de l'école, de repères dans le rendement du système éducatif. Il est heureux que désormais un minimum de publicité leur soit assurée dans la mesure où ces évaluations doivent être intégrées dans l'élaboration du projet d'école.

A - L'ÉVOLUTION DU PAYSAGE SCOLAIRE EN MARTINIQUE

1. Evolution de la population scolaire en Martinique

ANNEE	GLOBAL	PRIMAIRE	1ER CYCLE	2E CYCLE dt BTS	
1958		58 716	5 217		
1960		65 649	7 077		
1962	85 229	70 044	10 480	4 705	
1963	89 699	71 418	13 136	5 145	
1964	94 689	74 419	14 982	5 288	
1965	96 499	75 490	15 691	5 318	
1966	99 765	77 528	16 855	5 382	
1967	103 193	80 520	18 301	4 372	
1968	107 117	82 818	21 475	2 824	
1969	110 904	82 832	24 702	3 370	
1970	114 953	85 087	25 250	4 616	
1971	118 957	86 015	26 852	6 090	32
1972	120 970	84 644	29 679	6 647	45
1973	121 458	80 313	34 091	7 054	45
1974	122 648	79 292	35 283	8 073	90
1975	123 425	79 997	34 388	9 040	97
1976	122 274	77 688	34 518	10 068	150
1977	120 523	74 609	35 152	10 762	141
1978	119 006	72 432	34 677	11 897	141
1979	114 631	68 069	34 058	12 494	164
1980	109 832	63 934	33 293	12 605	191
1981	105 798	61 054	32 254	12 490	217
1982	102 729	57 132	32 582	13 015	280
1983	100 055	54 528	32 405	13 127	329
1984	96 940	52 328	31 534	13 079	313
1985	95 179	50 874	31 023	13 282	230
1986	94 149	49 992	30 552	13 605	380
1987	93 199	49 986	29 369	13 844	426
1988	92 628	50 024	28 014	14 590	514
1989	92 262	50 187	26 719	15 356	565
1990	93 040	50 696	25 979	16 365	561
1991	93 865	50 874	26 067	16 924	658
1992	93 648	51 350	26 666	15 632	764
1994		52 694	26 974	17 510	791

Commentaire

Dans le primaire, l'évolution est stable et témoigne tout simplement d'une maîtrise ancienne de la scolarisation des enfants. En revanche, les deux autres niveaux ont connu une véritable explosion ; c'est ainsi que l'on peut constater un accueil élargi des jeunes se traduisant par une augmentation très sensible des effectifs dans l'enseignement secondaire, assortie d'un allongement de la durée moyenne des études :

- de 1951 à 1994, on a multiplié par 7 la population scolaire accueillie dans les collèges. Elle était de 5 217 en 1958, elle est en 1994 de 26 974.

- On a multiplié par 4 de 1962 à 1994 les effectifs des lycées, ils sont passés de 4 705 en 1962 pour atteindre 1 710 en 1994.

2. Evolution du réseau public d'accueil des élèves en Martinique

	Rentrée 1991		Rentrée 1992		Rentrée 1993		Rentrée 1994	
	Etablis.	Classes ou division						
Premier degré								
Ecoles Marternelles	8,2	718	84	748	83	778	83	761
Ecoles élémentaires	189	1 431	186	1 409	180	1 395	179	1 381
Ens. spécialisé		61		57		46		45
TOTAL	271	2 210	279	2 214	263	2 219	262	2 187
Second degré (1° cycle)								
Collèges	42	978	41	1 021	41	1 016	20	1 014
dont SES de collège	20	131	20	135	20	141	20	132
TOTAL	62	1 109	61	1 156	61	1 157	40	1 146
Second cycle court								
Lycées professionnels	13	352	13	331	10	301	9	283
Second cycle long								
Lycées	7	317	7	331	10	339	11	348

3. Récapitulatif des effectifs des trois dernières années

Enseignement public

	1e degré	1e cycle	S.E.S.	L.P.	Lycées dont post-bac	TOTAL GENERAL
Rentrée 92	51 350	24 676	1 990	7 696	9 252	94 964
Rentrée 93	51 824	24 571	1 993	7 223	9 519	95 130
Rentrée 94	52 287	24 905	1 929	6 765	9 563	95 449
Ecart	463	334	-64	-458	44	319

Enseignement privé (prévisions rentrée 94)

Années	Premier degré			Second degré			TOTAL PRIVE
	Préélémentaire	Elémentaire	Total 1e degré	Collège	Lycées 2nde Terminale		
					L.P.	BTS	
Rentrée 93	929	2 121	3 050	1 962	439	1 087	6 753
Rentrée 94	869	2 267	3 136	2 260	435	1 147	7 198
Ecart	-60	146	86	298	-4	60	445

B - UNE DYNAMIQUE DE FREINAGE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE, CERTES BIEN ENGAGÉE MAIS À CONFORTER

1. Les taux de retard scolaire certes en diminution mais encore significatifs
(Extrait de MC2 n° 17, octobre 94)

Evolution des taux de retard scolaire

	R. 86	R. 87	R. 88	R. 89	R. 90	R. 91	R. 92	R. 93	R. 94
CP Total élèves	6 531	6 717	6 535	6 584	6 479	6 350	6 347	6 770	6 753
Elèves de 7 ans et plus	1 242	1 185	1 169	1 023	848	585	577	631	606
%	19,09	17,64	17,89	15,54	13,09	9,21	9,09	9,32	8,97
CE 1 Total élèves	6 037	6 114	6 207	6 040	6 310	6 365	6 278	6 256	6 526
Elèves de 8 ans et plus	1 790	1 793	1 705	1 444	1 431	1 136	1 020	947	934
%	29,65	29,33	27,47	23,91	22,68	18,13	16,24	15,33	14,32
CE 2 Total élèves	5 832	5 915	6 001	6 105	5 893	6 080	5 979	6 157	6 103
Elèves de 9 ans et plus	2 342	2 129	2 110	1 913	1 743	1 501	1 289	1 251	1 116
%	40,16	35,99	35,16	31,33	29,58	24,68	21,55	20,31	18,29
CM 1 Total élèves	6 322	6 044	6 046	6 035	6 071	5 941	6 074	5 956	6 074
Elèves de 10 ans et plus	3 200	2 903	2 613	2 452	2 242	1 974	1 653	1 408	1 317
%	50,74	48,03	43,05	40,63	36,93	33,22	27,21	23,64	21,68
CM 2 Total élèves	6 821	6 265	5 931	5 867	5 948	6 027	5 769	5 861	5 864
Elèves de 11 ans et plus	3 899	3 523	3 162	2 709	2 579	2 300	1 908	1 605	1 476
%	57,16	56,23	53,31	46,17	43,36	38,16	33,07	27,38	25,17
Elèves de 12 ans et plus	2 180	1 935	1 645	1 350	1 077	776	436	181	119
%	30,9	30,89	27,74	23,01	18,11	12,87	7,55	3,08	2,03
Effectifs d'élèves Total des classes maternelles et primaires	49 992	49 989	50 024	50 187	50 696	50 874	51 350	51 824	52 287
Emplois implantés	3 189	3 154	3 114	3 088	3 026	3 000	2 966	2 938	2 933

Commentaires :

On constate que de 1986 à 1994, les taux de retard scolaire, dans le primaire ont pratiquement tous diminué de plus de la moitié; ils restent cependant suffisamment significatif notamment au CM 2 où les élèves de 11 ans et plus représentent en 1994 encore le quart de l'effectif.

La spectaculaire diminution enregistrée pour les élèves de 12 ans et plus au CM 2 en 1992 n'est que le résultat d'une instruction formelle de l'Education Nationale de ne plus garder à partir de cette année au primaire les élèves ayant atteints cet âge. La question peut être posée de leur devenir...

2. Evolution des propositions de passage en 4eme générale

Evolution des propositions de passage en 4eme générale en Martinique
(Extrait de MC2 n° 17, octobre 94)

1989	62,10 %
1990	60,90 %
1991	65,00 %
1992	66,10 %
1993	67,90 %
1994	67,60 %

Commentaire

On peut noter une amélioration constante, mais cependant qui enregistre une différence significative avec la Métropole

3. Evolution des propositions de passage en seconde à l'issue de la 3eme générale en Martinique (Extrait de MC2 n° 17, octobre 94)

1989	37,8 %
1990	40,1 %
1991	43,6 %
1992	44,5 %
1993	49,0 %
1994	51,2 %

Commentaire

L'année 1994 constitue une étape importante, puisqu'en effet la barre des 50 % est enfin franchie pour l'entrée en seconde générale et technologique, mais l'écart avec la Métropole demeure important puisque ce dernier est en effet de 63 %.

En terme de taux de redoublement qui constitue aussi un critère d'appréciation du rendement du système éducatif, il y a là aussi une amélioration :

- dans le primaire,
 - en 1984/1985, 1 élève sur 4 en Martinique redoublait le C.P. ;
 - en 1990/1991, un élève sur 9 n'avait pu "négocier la première marche du C.P." (Extrait de Antiane Eco n° 15 septembre 91)

- au collège, c'est le véritable principe de la "distillation fractionnée" avec des taux moyens de redoublement de la 6e à la 3e passant entre 84/85 et 90/91 de 19% à 15,2 %. (Extrait de Antiane Eco n° 15 septembre 91)

C - DES PROGRES SENSIBLES DANS LE SENS DU MAINTIEN EN SCOLARITE D'ELEVES EN DIFFICULTE ET D'UN ALLONGEMENT DE LEUR SCOLARITE, MAIS UN TAUX D'EXCLUSION ENCORE ELEVE

1. Les sorties du système éducatif de 1978/79 à 1993/94
(Source statistique : SAIO)

Année Scolaire	6e	5e	4e	3e	BEP 1	2e	1ère
78-79	2,9	7,8	7,8	16,3	40,7	9	8,9
79-80	1,3	6,6	7	20,1	27,5	9,9	11,7
80-81	1,9	6	5,1	19,9	23,2	5,8	5,5
81-82	0,9	3,4	6,4	17,6	6,6	2,3	6
82-83	0,9	2,8	6,6	20,6	10,8	6,7	2,3
83-84	0,9	4,5	5,6	21,3	7,5	6,9	6,2
84-85	0,2	2,6	4,1	22,1	7,8	4	4,2
85-86	0,7	3,1	3,9	13,1	3,1	5,6	4,1
86-87	1,2	1,7	4,1	12,2	4,6	7,7	3,9
87-88	3,4	2,7	1,4	11,5	1,9	3,8	0
88-89	3,5	2	3,3	7,1	3,4	5,2	1,2
89-90	1,5	5,7	2,9	3,8	4,7	3	0,4
90-91	1,7	3,7	0,69	5,3	4,3	0,8	0,1
91-92	1	2,5	1	2,7	3	1	2
92-93	3,3	2,5	4	2,7	4,1	1	5,8
93-94	0,6	2	2,4	1,9	9,9	0,6	2,6

Commentaire

En 15 ans, les taux de sortie du système éducatif ont été divisés par :

- 5, en 6e
- 4, en 5e
- 3, en 4e

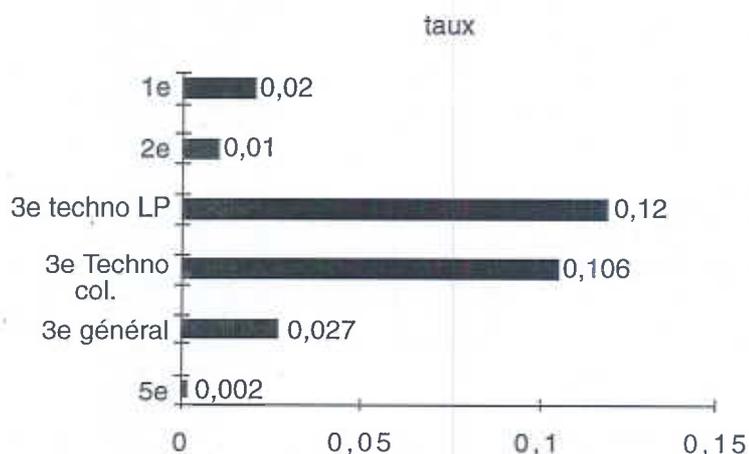
- 9, en 3e
- 4, en 1ère année de BEP
- 15, en seconde de lycée
- 3, en première de lycée

Cette évolution favorable est conforme aux attentes et témoignent du souci de :

- faire en sorte que tous les élèves terminent leur scolarité de premier cycle qui est au demeurant obligatoire
- favoriser l'adaptation des élèves du lycée en leur permettant d'atteindre le niveau 4 de la qualification professionnelle
- permettre à tous élèves entrés au lycée professionnel d'obtenir le diplôme de niveau 5 auquel il a droit.

1. Taux d'exclusion par niveau (année scolaire 92 / 93)

Niveau scolaire	taux
5e	0,20%
3e général	2,70%
3e techno col.	10,60%
3e techno LP	12%
2e	1%
1e	2%



Conformément aux directives départementales, un effort a été fait pour maintenir tous les élèves au collège jusqu'en 3ème.

A ce palier, par contre, on observe des abandons importants. Les élèves de 3ème Techno de collège et de LP, sont dans ce domaine, les plus concernés : les conseils de classe proposant plus de sorties que de redoublements.

Or, n'oublions pas qu'il s'agit, en général, d'élèves âgés et qui ont déjà redoublé plusieurs classes. Un effort particulier d'observation, de prévention et de prise en charge de ces élèves doit donc être réalisé afin d'éviter en 3ème les échecs patents et faire en sorte que toute situation difficile trouve rapidement réponse adaptée

D - UN ACCROISSEMENT SIGNIFICATIF DES CANDIDATS AUX EXAMENS, MAIS DES TAUX DE RÉUSSITE QUI STAGNENT OU QUI BAISSENT OU N'AUGMENTENT QUE MODESTEMENT SAUF POUR LE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL (MISE EN PLACE EN 1985).

EVOLUTION EN POURCENTAGE DES RESULTATS AUX EXAMENS : Sessions de 1989 à 1994 (Source Rectorat)

SESSIONS	1989		1990		1991		1992		1993		1994							
	Présenté	Admis	%															
Baccalauréat du second degré (BSD)	1 094	837	76,5	1 135	850	75	1 327	1 115	76,5	1 587	1 248	78,6	1 761	1 343	76,3	1 986	1 549	78
Baccalauréat technologique (BTN)	1 742	784	53,8	1 556	873	56,1	1 475	793	53,8	1 534	855	55,7	1 618	970	60	1 620	1 020	63
Diplôme National du Brevet (DNB)	5 813	3 234	55,6	5 722	3 153	55,1	5 755	3 385	58,8	5 578	3 387	60,7	5 625	3 272	58,2	5 503	3 077	55,9
B.E.P.	2 485	1 340	53,9	2 466	1 555	63,1	2 966	1 571	52,9	3 390	1 892	55,8	3 476	1 629	46,9	3 740	1 948	52
C.A.P. et M.C.	4 562	2 287	50,1	4 200	2 390	56,9	4 468	2 275	50,9	4 287	2 487	58	3 921	2 209	56,3	3 987	2 346	55,5

Commentaires

- Dégradation des taux de réussite au Diplôme National du Brevet et au CAP
- Modestes augmentations pour le baccalauréat du second degré et plus significatives pour le baccalauréat technologique.
- **Franc succès pour le baccalauréat professionnel où 7 candidats sur 10 obtiennent la qualification de niveau IV; ce qui permet au service affectation, information et orientation de l'Inspection Académique de dire que «cette filière est en pleine expansion et qu'elle contribue à l'élévation du niveau de compétence des actifs martiniquais à la dynamique de l'économie régionale».**
- Mais en dépit de ces résultats qu'il faut considérer comme positifs et nous permettant de ne pas désespérer de notre école, il y a lieu de dire qu'il subsiste cependant encore des zones d'ombres importantes tant dans le rendement du système éducatif que dans l'accomplissement de certaines missions.

Progression des candidats tant dans les filières qualifiantes que dans les filières plus générales.

Le BEP enregistre une augmentation de plus de 50,5% avec 45,3 % du nombre des admis, sur les 5 dernières années ; en contrepartie, il y a lieu de noter la nette diminution des candidats au CAP qui dans les 5 dernières années est en baisse de 12,6 %.

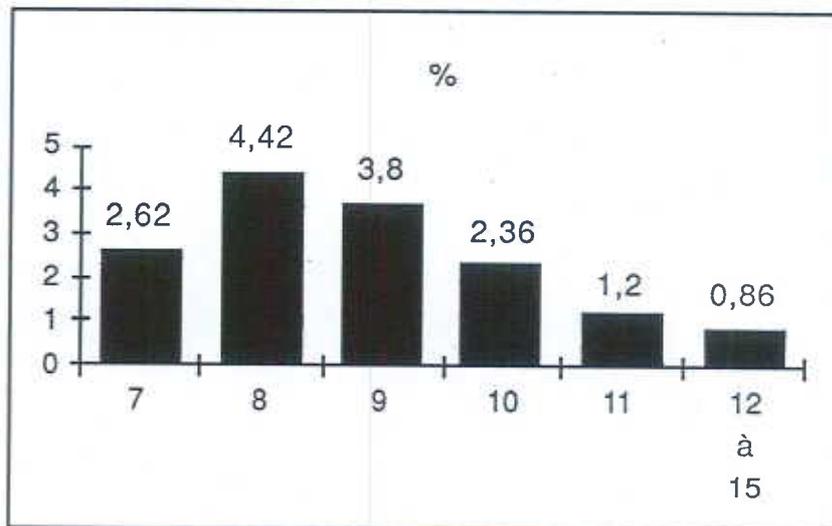
S'agissant du Baccalauréat professionnel, dans les 5 dernières années une véritable explosion, 12 candidats en 89 et 831 en 1994.

Concernant le Baccalauréat général, augmentation forte de plus de 81,50 % des candidats avec 85,06 % des diplômés de 89 à 94.

E - L'OBJECTIF DE 80% D'UNE TRANCHE D'ÂGE, D'ICI L'AN 2000, TROP AMBITIEUX

Délais d'accès au niveau baccalauréat à partir de la 6ème (1988)

en % d'une génération accédant au niveau bac (Antiane Eco spécial Education)



Commentaire

Le retard scolaire

Si nous considérons une génération test de 5 000 enfants (aux Antilles et en Guyane) scolarisés au CM2 à l'année 0, moins de 25 % d'entre eux atteindront le niveau 4 dans un délai de 14 à 15 ans. Les meilleurs, qui n'auront redoublé aucune classe, effectueront ce parcours en sept ans. Les moins performants de la génération mettront jusqu'à deux fois plus de temps. Une fois parvenus en terminale, environ 60 % d'entre eux obtiendront le baccalauréat. Un quart d'une génération au niveau bac est pour l'instant le maximum atteint aux Antilles et en Guyane. Les résultats de 1989 conduisent à ce chiffre (de 23 % à 25 % selon le département). Mais pour 1988, l'on n'obtenait que 15 % pour la Martinique.

En France métropolitaine, cette proportion est à l'heure actuelle supérieure à 50 % pour l'accès au niveau 4, dans un délai de 10 à 11 ans, avec une probabilité de réussite au baccalauréat supérieure à 80 %.

Objectif 50 % en 2 000

Ces écarts donnent une idée de l'effort considérable à accomplir aux Antilles-Guyane pour atteindre la moyenne nationale et plus encore l'objectif de 80 % qui ne doit pas simplement

traduire une politique de flux mais le fait pour nos jeunes de voir progresser, réellement et au fond, leur qualification et leurs capacités à entrer dans l'enseignement supérieur

C'est pourquoi, lors de l'élaboration de son schéma des formations initiales, la Région Martinique s'est fixée un objectif de 54 % en l'an 2 000, ce qui suppose déjà une lourde contrainte financière sur le plan des investissements.

Alors, à quand les 80 % ? Pas avant l'an 2020 aux Antilles. Cela n'enlèvera rien au mérite de ceux qui, à quelque niveau de décision qu'ils se trouvent, permettront aux systèmes éducatifs de Guadeloupe Martinique et de Guyane de conduire 50 % des enfants d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2 000.

Viser cette première cible nécessitera de tripler les résultats d'aujourd'hui. Y réussir sera à bien des égards, plus méritoire, compte tenu des handicaps et des capacités d'investissement des collectivités locales concernées, que le passage de 50 à 80 % prévu en France métropolitaine.

Enfin, pour le baccalauréat technologique, diminution de 7,1 % du nombre de candidats et augmentation des diplômés de 30,1 %

F - LA FONCTION "D'ASCENSEUR" SOCIAL DE L'ÉCOLE GRIPPÉE

	Au collège en 3ème	Au Lycée en 2ème	Au LP en 1e BEP
Agriculteurs	2,70%	2,40%	2,90%
Artisans Commerçants	8,40%	9,60%	7,60%
Professions Libérales Cadres Supérieurs	8,10%	15,20%	3,10%
Professions Intermédiaires	13,90%	21,70%	9,80%
Employés	20,60%	19,90%	23,10%
Ouvriers	14,20%	10,10%	15,60%
Retraités	1,80%	2,10%	3,30%
Sans Emploi	24,30%	14,60%	29,10%
Autres Cas	5,90%	4,40%	5,60%

Commentaire

Alors que Cadres Moyens et Supérieurs représentent 22 % de la population de 3e, au lycée d'enseignement général, ces catégories socioprofessionnelles atteignent 36,9 % et au lycée professionnel, 12,9 %...

Le palier d'orientation 3ème jouerait-il un rôle de distributeur ?

N'oublions pas, cependant que "si l'école ne peut abolir seule les inégalités qui marquent les conditions de vie des enfants et des jeunes, elle doit contribuer à l'égalité des chances"

Rapport annexé à la loi d'orientation 10 juillet 89 - BO n° 4 du 31 Août 1989

Ces éléments d'évaluation amènent à dire qu'il y a certes eu des progrès et qu'il serait totalement déplacé de ne pas en prendre acte et nous en prenons acte ; cependant, il demeure une marge de progression significative sur laquelle nous souhaitons, en guise de conclusion à ce rapport, faire des propositions à débattre aux Assises.

V - PISTES ET PERSPECTIVES SUR LESQUELLES NOTRE VIGILANCE DEVRA S'EXERCER

A - ALLÉGER LA RÉALITÉ ENCORE PESANTE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

1. Viser à la diminution des taux de retard scolaire encore élevés dans le primaire et se donner des moyens de maintenir et soutenir le rythme de croissance des taux de passage à tous les niveaux de la scolarité du second degré en particulier pour l'accès au lycée, en refusant d'utiliser des moyens artificiels qui ne témoigneraient que du seul souci de gérer des flux, sans un traitement de fond de l'optimisation des capacités des élèves à poursuivre de plus en plus loin leur scolarité

1) Etre plus attentif et sélectif dans l'orientation en SES

2) Réduire encore les sorties sans qualification à tous les niveaux de notre système éducatif

3) Offrir de réelles possibilités aux jeunes d'acquérir des qualifications négociables sur le marché du travail, en renforçant de manière significative tous les dispositifs mis en oeuvre dans ce cadre.

2. Renforcer de certaines missions ; 4 pistes

• 1ère piste

L'école a encore de grandes difficultés et reste mal assurée dans la formation des acteurs économiques.

Beaucoup de responsables de l'Education Nationale, devant l'importance de l'extension du chômage ont senti, à juste titre, qu'ils ne pouvaient se désintéresser du destin social des enfants qu'ils formaient et que d'une certaine façon, il y avait aussi une dimension civique à former des gens qui puissent obtenir un emploi puisqu'en effet, l'on sait bien, que l'un des modes principaux de participation à la société, reconnu entre tous, est celui d'avoir un emploi.

C'est tout le débat sur la formation en alternance qui est ici posé tout en prenant garde à ce que l'école n'ait comme seule finalité de répondre directement et immédiatement aux besoins particuliers du système économique ou des entreprises, système en perpétuelle ré-élaboration et dont les demandes sont variables dans le temps.

Un début de réponse a été donné à ce problème par la loi du 20-12-93 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle qui renforce la mission de l'école dans le cadre de l'insertion.

Il y est en effet indiqué que "tout jeune doit se voir offrir avant sa sortie du système éducatif et quelque soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle".

Par ailleurs, la formation en alternance est fortement encouragée ; c'est d'ailleurs sur cette base qu'ont été ouvertes des classes d'initiation pré-professionnelles en alternance, ouverture pour l'instant relativement modeste et qui méritera d'être renforcée au même titre que toutes les mesures permettant à nos jeunes de sortir du système éducatif avec un minimum de qualification augurant d'une insertion professionnelle facilitée.

• 2ème piste

L'école doit renforcer son effort dans le cadre de la réduction des inégalités sociales et maintenir son rôle d'ascenseur social.

Au préalable, il convient de préciser que l'école n'est pas la seule comptable de cette égalité sociale.

Il faut reconnaître que pour cet objectif qui est difficile à atteindre, soit satisfait, l'école doit encore progresser ; elle a en effet dû prendre en compte un afflux considérable du

nombre d'enfants et surtout d'adolescents nouvellement scolarisés ; les chiffres, cités au début, témoignent de cette difficulté, accrue par le fait que cette population est totalement hétérogène.

Si le système éducatif s'est attaqué avec vaillance à cette difficulté par le biais de toute une série de mesures parmi lesquelles on peut citer :

- le repositionnement de l'enfant au centre du système, et dans le primaire l'introduction de la pédagogie différenciée
 - la mise en oeuvre de ZEP dont le principe est de "faire plus pour ceux qui ont moins" avec l'existence de quatre ZEP en Martinique (Arrêté rectoral du 12/07/94 : ZEP Nord Est, F de F est, F de F Ouest)
 - le renforcement des diverses modalités d'aide des élèves en collège (études surveillées)
 - l'institution des modules au lycée.
- Il s'agit cependant de réponses récentes, mais de réponses quand même et sur lesquelles il convient d'être vigilants.

• 3eme piste

La formation à la citoyenneté qui a été une caractéristique forte de l'école et une de ses priorités essentielles pour permettre une meilleure intégration est là aussi mise en question. L'apprentissage à la compréhension de la complexité actuelle de ce monde où la prolifération d'informations, d'images contribuent à créer la confusion, est-il véritablement pris en compte par l'école ?

- citoyenneté pour quel projet collectif ?
- citoyenneté de quel monde ? - celui de la Caraïbe ? celui de l'Europe ?
- la réintroduction de l'éducation civique suffira-t-elle à permettre l'acquisition d'une morale de responsabilité dans les différents domaines de la vie sociale ?
- une réflexion devra être engagée sur les modalités de notre participation au groupe de réflexion sur la citoyenneté.

• 4eme piste

La prise en compte de notre identité spécifique.

S'agissant de nous plus précisément, l'école qui a longtemps été essentiellement assimilationniste prend-elle suffisamment en compte notre identité spécifique et contribue-t-elle à la conforter ? Cette question vise essentiellement à mettre en évidence la nécessité de l'enracinement mais d'un enracinement sans enfermement nous permettant une confrontation harmonieuse avec le Monde. La récente circulaire n° 95086 du 17 avril 1995 réaffirme la préoccupation d'assumer aux langues et cultures régionales toute leur place dans la formation dispensée par le système éducatif. **Ceci fonde notre détermination à proposer l'élaboration de ce que l'on pourrait appeler un Socle Identitaire de Base (SIB) et ce pour trois raisons :**

- **fonder l'appartenance à une communauté spécifique**
- **entretenir ce lien d'appartenance**
- **permettre un enrichissement, tant personnel que collectif et assurant un dialogue fructueux avec l'universel**

Ce "SIB" ne devrait pas avoir le caractère facultatif qui est aujourd'hui prêté à la notion de langues et cultures régionales mais il faudrait, au contraire, lui donner la garantie du systématique et de l'obligatoire qui fait la vertu d'une mémoire active et structurante.

Sa déclinaison devra être prévue aux différents niveaux scolaires.

Son élaboration devra être précédée d'une large consultation dont les collectivités locales pourraient être les maîtres d'oeuvre, en lien étroit avec l'Education Nationale ; il y a lieu de rappeler que les collectivités locales ont compétence dans ce domaine par l'article 23 de la loi n° 83-683 du 22 juillet 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les régions et le département (mise en place d'activités culturelles complémentaires)

B - AUGMENTER LES CAPACITÉS D'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF EN LIEN AVEC LA REVALORISATION DU CONSEIL DEPARTEMENTAL DE L'EDUCATION NATIONALE

C - TRAVAILLER AVEC LES MEDIAS POUR PERMETTRE UNE INFORMATION PERMANENTE SUR LE SYSTEME EDUCATIF ET UNE MEILLEURE LISIBILITE DE CE DERNIER AFIN DE RENFORCER LES CAPACITES D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS.

LES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION

De nos jours, le système éducatif a du mal à intégrer l'évolution rapide de la société :

- Diversité culturelle de la population
- Marché de l'emploi en mutation
- Crise de la citoyenneté et des valeurs

L'école actuelle est en proie au doute et va devoir affronter dans les années qui viennent de nombreux défis. L'échec scolaire, plus pesant dans l'académie qu'au niveau national (4 élèves sur 10 sortent du système scolaire sans aucun diplôme, soit 3 fois plus qu'en Métropole), interpelle les enseignants sur l'attitude à avoir pour un enseignement accessible à tous.

Malgré les progrès indéniables (plus diplômés, meilleure formation), les 6 800 enseignants de la Martinique (autant en Guadeloupe et 1 900 en Guyane) sont confrontés à des problèmes importants :

- dévalorisation de leur rôle social
- classe chargées
- conditions de travail difficiles : grande hétérogénéité des classes qu'ils ne savent pas gérer
- dégradation du prestige de la profession
- dévalorisation relative des rémunérations
- alourdissement de leur mission

C'est une véritable crise d'identité qu'ils traversent et ils sont inquiets pour l'avenir.

Les enseignants ne jouissent pas du respect et de l'admiration que suscitaient leurs aînés.

L'école ne peut être reconnue et considérée quand eux-mêmes ne sont pas reconnus et considérés.

Il y a malaise et on note en même temps une évolution notable dans le "profil" de l'instituteur et du professeur du second degré. Ils ont la douloureuse impression que l'on attend d'eux des "miracles" pour surmonter sans moyens les "effets pervers" du système mis en place. La mission de transmission du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, s'accompagne aussi d'un rôle d'éducation, de socialisation, de formation de citoyens capables de civisme et d'esprit critique. Il faut aussi développer les facultés physiques et intellectuelles des élèves.

En fonction du niveau d'enseignement, le rôle de l'enseignant diffère, les priorités changent. Jusqu'en classe de troisième, l'élève a besoin d'être bien cadré. Le transfert affectif est toujours présent.

A partir de la classe de seconde, on inculque à l'élève des méthodes et des référents, on continue à lui former l'esprit, l'affectif est moins important, mais doit encore exister. L'enseignant a en face de lui tous types d'enfants, (80 % d'une classe d'âge doit arriver au baccalauréat), à lui de s'adapter. Il lui faut donc faire preuve d'imagination :

- dans sa pédagogie : il s'agit d'une pédagogie différenciée et adaptée qui prend en compte la personnalité de l'enseignant et les potentialités de chaque élève pour une meilleure communication entre les deux partenaires.
- dans sa capacité à gérer la massification qui met en évidence les disparités et les inégalités.
- dans ses rapports avec le milieu socio-économique et culturel.

La grandeur de la tâche demandée est sans commune mesure avec les moyens dégagés lui permettant d'assumer leurs nouvelles missions.

Ils ont le sentiment que l'on fait reposer la nécessaire évolution de l'école sur leur seule bonne volonté et leur investissement personnel, que nombre de mesures soient prises sans que l'on ne se soit demandé si elles sont oui ou non applicables, parce qu'acceptées par les enseignants.

La mission est certes difficile et un certain nombre d'enseignants n'ont pas la capacité d'assumer leur rôle. De plus en plus fragilisés, ils s'investissent moins dans leur vie professionnelle. On note une augmentation des déséquilibres psychiques dans ce corps (Stress, dépression, alcoolisme) et en même temps, l'impuissance de l'institution à réagir face à cette situation, à la limite du scandaleux, est difficilement acceptable pour les élèves, les familles, le citoyen.

I- EVOLUTION DU METIER D'ENSEIGNANT

Les mesures de démocratisation préconisées après-guerre dans le plan Langevin-Wallon s'accompagnent d'une explosion scolaire et universitaire. En moins de 30 ans le nombre d'élèves du Second Degré est multiplié par 6, les effectifs d'étudiants décuplent et les diplômes voient leur nombre multiplié par 20.

Aux Antilles-Guyane, cette montée en charge du système d'enseignement prend son essor avec la départementalisation.

Cette situation nécessitera des mesures rapides et urgentes. Il fallait non seulement construire massivement des établissements, mais aussi recruter du personnel, notamment des enseignants.

Le quantitatif prenait le pas sur le qualitatif. Les formations initiale et continue des enseignants n'étaient plus une priorité, elles venaient au second plan.

L'une des caractéristiques fortes du métier d'enseignant, c'est la diversité des statuts et des situations qui évoluent en même temps que la société.

A - LES INSTITUTEURS

LES CONDITIONS DE RECRUTEMENT DES INSTITUTEURS DEPUIS LES ANNEES 50-60 JUSQU'AUX ANNEES 1980

1° Condition	2° condition
1°) Brevet supérieur 2°) Brevet élémentaire + CRIS 3°) Brevet Supérieur de capacité	1°) Concours d'entrée à l'Ecole Normale (CRI) Classe de seconde Classe de première Classe de terminale Baccalauréat
CAP Ecrit CAP pratique	Année de formation Contrôle Continue CAP
Titularisation	Titularisation
Enseignement spécialisé	
Certificat d'Aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés	Certificat d'Aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés

B - LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ

L'objectif est de mettre devant les élèves des enseignants de plus en plus diplômés pour un enseignement plus moderne, plus pratique et plus ouvert sur la vie de tous les jours.

Les professeurs doivent justifier de la possession d'un titre universitaire (licence, maîtrise, diplômes d'études supérieures). On devient titulaire soit par concours, soit par liste d'aptitude.

Dans ce corps d'enseignants existe aussi une pluralité de situations.

Le personnel enseignant des Collèges, 71 % sont surtout des PEGC - professeurs d'enseignement général des collèges), des Adjoints d'Enseignements et des Professeurs Certifiés. Les deux premiers corps (PEGC et AE) sont en extinction.

- Dans les lycées, on trouve les Maîtres auxiliaires (MA 1, MA 2, MA 3).

Les MA 1 possèdent plus qu'une licence,
Les MA 2, les plus nombreux, sont titulaires d'une licence,
Les MA 3 ne l'ont pas encore obtenu.

Il existe au plan local, plus de 353 MA, malgré la loi Anicet le Port dans les années 80, sur la résorption de l'auxiliariat. Ils sont employés à titre précaire et révocable.

Chaque année, se pose le problème du réemploi des Maîtres-auxiliaires. Leur mise en place est très tardive et de nombreux élèves sont sans professeur à la rentrée.

Pour passer le concours spécifique qui a été inauguré cette année, il faut avoir la licence plus cinq ans d'ancienneté dans la profession.

L'épreuve se déroule seulement à l'oral.

Faute de support budgétaire, il existe aux Antilles-Guyane des professeurs titulaires sans affectation définitive. Ce sont les titulaires académiques (TA) ; Ces enseignants affectés provisoirement participent, chaque année, au mouvement national puisqu'il existe une inadéquation entre le nombre de postes budgétaires et les emplois disponibles et que les créations sont insuffisants.

Tous les corps ont un service de 18 heures, sauf les agrégés (15 heures) qui enseignent généralement en Lycée et à l'Université et les Certifiés d'EPS et d'enseignement artistique (20 heures).

Dans l'enseignement professionnel, le corps des PLP 1 (Professeur de Lycée Professionnel, grade 1) est aussi en extinction depuis la loi d'orientation, et remplacé progressivement par le corps des PLP 2 (GRADE 2).

L'objectif est de revaloriser la fonction d'enseignants dans le technique court

La majorité des CAP sont intégrés au BEP et les BAC professionnels font leur apparition. Les professeurs du Technique peuvent donc, par concours ou par tableau d'avancement, devenir PLP 2. Là aussi, le nombre de titulaires académiques reste important (135).

Un autre paradoxe mérite d'être souligné : les lauréats aux concours de recrutement (CAPES, CAPET, PLP 2) sont affectés hors de leur département.

Les exigences du système ont donc évolué entérinant à la fois le niveau de recrutement et la fonction.

Face au développement de la société moderne, les conditions de recrutement deviennent plus rigoureuses. Les tâches demandées aux enseignants se sont développées, ce qui exige parallèlement des "diplômes de plus en plus sophistiqués mais aussi une formation complémentaire.

Le souci est donc d'assurer à ces diplômés une compétence pédagogique pour qu'ils deviennent qualifiés.

L'avenir des générations futures dépend de la formation des enseignants. Cette formation reste la condition effective d'un enseignement de qualité.

II- FORMATION INITIALE

A - LA FORMATION INITIALE

C'est par le biais de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) que la formation des enseignants est dispensée depuis 1990.

B - PRÉSENTATION

Avant la **loi d'orientation du 10 juillet 1989**, aucun dispositif n'avait pris en compte la double exigence de la quantité et de la qualité, caractéristique d'un bon enseignement.

L'IUFM se doit de garantir une formation solide et un sentiment d'appartenance à un même groupe pour faire face aux situations auxquelles l'école est confrontée. La transformation des écoles normales en IUFM répond à cette évolution. L'objectif est de mettre face aux élèves des enseignants de haut niveau. Le système en produit de plus en plus .

Les missions essentielles de l'IUFM sont :

- la formation et le recrutement des enseignants du 1er et 2nd degré ;
- la contribution au développement de la recherche sur la formation et l'enseignement ;

En outre, l'académie des Antilles-Guyane est dotée de missions supplémentaires et spécifiques :

- la dotation d'une identité de centre de formation qui soit un label de qualité.
- la construction d'un dispositif alliant souplesse, mobilité et adaptabilité.
- la participation au développement des trois régions qui composent l'Académie des Antilles et de la Guyane et l'intégration d'une dimension caribéenne et américaine dans la formation.

1. Le fonctionnement

En règle générale, les huit filières dans lesquelles s'inscrivent les étudiants, répondent aux besoins du rectorat. Il s'agit :

- du professorat des écoles
- des 5 CAPES (Mathématiques, Physique-Chimie, Lettres Modernes, Histoire-Géographie, Arts plastiques)
- des 5 CAPET (Génie électrique option Electro-Chimique, Génie Mécanique et option construction).

Pour être admis en 1ère année, il faut être titulaire d'une licence complète ou d'un diplôme équivalent. La formation dure deux ans avec la possibilité de redoublement en fonction des places. 10 % de la formation est commune à tous les futurs enseignants, le reste porte sur les disciplines et la formation générale liée au système éducatif. La formation est globalement équilibrée, mais se pose le problème majeur de compréhension dû à l'étendue géographique de l'IUFM : cela entraîne un handicap organisationnel et une pesanteur administrative.

L'IUFM, seule structure pour tous, qui a un statut universitaire pose problème à plusieurs niveaux :

- le partage des responsabilités et de la gestion crée parfois des conflits.

En effet, si le conseil d'administration, instance de décision, est présidé par le Recteur, c'est l'Inspection Académique qui coordonne et collabore les actions du terrain. Les locaux eux sont propriété du Conseil Général. Ces conflits sont d'autant plus sensibles à cause de l'étendue géographique du rectorat des Antilles et de la Guyane.

- la question de la mobilité chez les futurs professeurs : car leur nomination hors de leur département d'origine est possible.

Un paradoxe : bien que recrutés à la Licence (Bac + 3), les jeunes stagiaires ont des difficultés au niveau de la structure de la pensée, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

III - LA FORMATION CONTINUE

A - PRESENTATION

L'objectif principal de la formation continue est de pallier les insuffisances et les lacunes du système éducatif.

Dans l'Académie Antilles-Guyane, l'une des plus éclatées au niveau national, les normes des autres organismes de formation sont difficilement transférables.

L'inspection Académique est aujourd'hui responsable de la formation continue au niveau des instituteurs et des professeurs des écoles du premier degré.

La MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) est l'organisme de formation pour le Second Degré.

B - LA FORMATION CONTINUE DANS LE PREMIER DEGRE

L'Inspection académique, responsable de cette formation passe un contrat avec l'IUFM qui négocie un certain nombre de formations à assurer par les professeurs.

Le plan de formation continue destiné aux enseignants du premier degré sur une politique de formation définie à l'échelon national, sous-tendue par un soubassement politique (choix des priorités apparaissant dans les plans nationaux de formation).

En ce qui concerne le plan départemental de formation, ce dernier s'inscrit forcément dans la continuité du plan national. Toutefois, il prend aussi pour appui les "besoins ciblés" du terrain.

Le programme de formation prend en compte des contenus didactiques ou disciplinaires.

C'est le Conseil Départemental de formation qui en donne l'orientation.

Le Conseil Départemental de formation, sous la responsabilité de l'Inspection Académique, est composé de formateurs représentant les instances officielles (IUFM, Université...), les corps de formateurs (IEN, Conseillers Pédagogique...), ainsi que les représentants des personnels.

L'encadrement des actions de formation est assuré par les professeurs d'IUFM, les IEN, les Maîtres-Formateurs..., des intervenants et organismes extérieurs.

Les moyens humains et matériels sont assurés par l'Inspection Académique. A noter l'utilisation des professeurs de écoles stagiaires durant leur stage en responsabilité pour le remplacement de certains maîtres. Il convient de signaler les moyens propres à l'Inspection Académique : la brigade des instituteurs remplaçants.

Pour l'année 94-95, le plan départemental de formation offrait 101 actions, 80 ont été réalisées.

Le manque de moyens de remplacements des instituteurs demandeurs pour certaines formations et l'absence de candidats volontaires pour d'autres, ont eu pour conséquence, la non réalisation de certaines actions.

C - LA FORMATION CONTINUE DANS LE SECOND DEGRÉ

I. Présentation

En plus de l'accompagnement des ATOSS (Administratifs, Techniques, Ouvriers, Sociaux et de Santé), la MAFPEN prend chez les enseignants le relais de la formation initiale avec deux priorités :

- le développement de l'équipe éducative
- le développement des relations avec l'environnement

Cette mission d'adaptation aux changements, aux savoirs et aux évolutions s'inscrit dans un plan départemental qui complète le plan national.

Les priorités rectorales sont, d'après les responsables MAFPEN :

- "une meilleure compréhension des réformes inscrites dans le nouveau contrat pour l'école
- l'explication précise des nouveaux BAC et option
- la maximalisation des promotions professionnelles
- la parfaite maîtrise de la Technologie et de la Communication
- la maîtrise des langues régionales et internationales"

auxquels s'ajoutent les grandes lignes de la formation au plan national:

- "l'accompagnement des structures et des programmes

- l'apprentissage et la maîtrise de la langue et des matières fondamentales telles les mathématiques;
- la rénovation de l'Education Civique
- l'accueil des publics hétérogènes"

2. Fonctionnement et organisation

Il existe un document annuel : le Plan Académique de formation (PAF) qui a pour but de répondre aux besoins institutionnels et individuels.

Les formations peuvent être :

- **Collectives** : liées aux besoins des établissements et des services, se traduisant dans un contrat négocié.
- **individuelles** et intéresser un établissement isolé. Il s'agit surtout de formation aux nouvelles technologies et permettant la fixation des enseignants sur le site de travail.
- **de reconversion** : les actions se situent alors au niveau de l'assistance, du suivi (tutorat).

Sur 1 200 actions qui se mettaient en place, à candidature individuelle, il y en avait 480 qui se réalisaient à terme.

120 établissements étaient concernés à raison de 3 à 4 actions par établissement.

Bien que le chiffre des actions et le nombre d'enseignants bénéficiaires aient augmenté, quelques problèmes subsistent cependant :

- insuffisance de financement
- offre moindre de formations liée à l'amputation constante du budget
- insuffisance de moyens qui ne favorise pas les projets de formation intégrés dans les projets d'établissements.
- découragement de certains formateurs qui disposent de moins en moins de décharges.

Ces difficultés n'empêchent pas à la MAFPEN d'avoir une certaine souplesse et adaptabilité à la demande, en tenant compte de l'environnement de l'enseignant.

CONCLUSION

La réforme de l'école, ce n'est pas seulement une organisation de l'institution, elle passe par une réflexion profonde de la société d'aujourd'hui. Les Cercles "Condorcet", dans leur travail, "Des finalités de l'école", nous indique quelques pistes de discussion :

"Comment doit être l'enseignement de demain ?

Comme un métier que l'on exerce à vie, ou bien comme une fonction que l'on exerce sur la base d'un contrat à durée déterminée (5 ou 10 ans) renouvelable ?

Une plus grande mobilité professionnelle des enseignants ne constituerait-elle pas pour eux une motivation plus forte ?

Ne serait-elle pas de nature à apporter aux élèves une meilleure information sur le monde économique et social ?

Comment encourager davantage d'efficacité dans le travail des enseignants ? Serait-ce forcément au prix d'une diminution de leur liberté ?

Il ne faut pas non plus négliger les autres moyens de véhiculer les connaissances qui font partie intégrante de notre société :

- l'apparition de nouveaux médias, surtout la Télévision
- l'introduction de nouvelles technologies dans le système éducatif (informatique...)

Faut-il les craindre ou essayer de les maîtriser en apprenant aux élèves à aller au devant de l'information ?

"Il faut, non seulement que l'école s'ouvre sur le monde, mais en même temps que les professeurs maîtrisent cette ouverture en tirant parti de leur expérience en dehors du système scolaire.

Ainsi, les compétences des professeurs ne doivent plus se réduire à la connaissance de leur matière, mais aussi à une maîtrise pédagogique basée sur l'échange entre professeur et élève, en transformant l'élève réceptacle de connaissance en élève acteur de sa formation".

RAPPORTS D'ATELIERS

ATELIER 1 : L'ÉCOLE PRIMAIRE

La réflexion sur l'école primaire s'est organisée autour des quatre thèmes qui suivent :

- L'évolution des missions
- L'évolution des contenus
- L'évolution des méthodes
- L'évolution de la formation des enseignants.

Celui relatif à l'évolution des structures institutionnelles n'a pu être traité faute de temps.

En ce qui concerne l'évolution des missions, il a été réaffirmé dans l'atelier, que la mission de l'école maternelle et primaire était d'instruire et d'éduquer en plaçant l'enfant au centre du système.

I - LES MISSIONS DE L'ÉCOLE

L'école doit accorder la priorité à la prise en compte des compétences de l'enfant. Si cette remarque semble "bateau", elle s'impose cependant en raison de la prévalence au sein de l'Institution de l'idée que l'approche de l'enfant était systématiquement faite en terme de besoin et rarement en terme de compétence.

Il est donc nécessaire de recentrer sur le fait que l'enfant avait déjà des compétences et que l'école avait pour mission de les prendre en compte et de les amener au plein épanouissement.

Il est donc nécessaire que l'école crée les conditions pour que l'enfant révèle ses compétences et en acquière d'autres.

L'école a une mission qui peut sembler difficile à intégrer et qui est celle de faire en sorte que les responsables politiques respectent le fait que l'enfant soit un être intelligent. Cela veut certainement dire que pour le moment, cela ne se fait pas.

Que signifie ce propos ? Dans la pratique, les élus, les responsables politiques donnent aux enfants les moyens de développer leur compétence. Il ne s'agit pas, dans ce cadre de faire de longs développements sur les moyens dont il a besoin pour travailler. Mais il y a lieu d'insister sur le fait que l'École doit aussi :

- aider et guider le développement dynamique de l'enfant et tenir compte sans arrêt de son développement neurologique, psychomoteur et psychologique. Ne pas en tenir compte à l'occasion, mais, en permanence.
- préparer les enfants à s'instruire non pas seulement pendant le temps qu'ils passent à l'école, mais toute leur vie.
- développer la créativité de l'enfant pour qu'il puisse être un adulte "entrepreneur". Là, l'attention a été fortement focalisée sur l'importance de cette dimension dans la zone caraïbienne et en Martinique. Il faut créer des enfants qui ont envie de créer, envie d'entreprendre, envie de modifier l'environnement dans lequel ils vivent.

En relation avec ce qui précède, l'école doit aussi :

- ouvrir l'enfant sur sa communauté et sur l'extérieur.
- transmettre une discipline,
- transmettre une communauté,
- transmettre un héritage.

En fait pour permettre l'actualisation des potentialités maximales de l'enfant, il faut que l'école crée les conditions de base essentielles. ce point a été longuement débattu au sein de l'atelier. Ces conditions se trouvent dans la sécurité affective de l'enfant. Il faut créer dans l'école un état de sécurité affective qui n'existe pas a priori partout, en ce moment.

L'école doit sensibiliser aux valeurs morales, amener les élèves à les repérer et à en construire d'autres parce qu'il y en a qui ont disparu, il y en a qui sont en mutation mais il faut en construire d'autres en prévision du siècle qui arrive.

Pour conclure, l'école doit créer des conditions pour accueillir le petit de l'homme dans sa culture et dans sa singularité.

II - L'EVOLUTION DES CONTENUS

Le constat a été fait que l'on ne nous a pas attendu pour faire évoluer les contenus.

Il y a une évolution qui est de fait.

Il y a des nouveautés, notamment au niveau des textes, il y a de nouveaux programmes, la réhabilitation de la mémoire et de l'éducation civique. La réaffirmation d'une école centrée sur l'enfant, du rôle essentiel de la lecture, de la prise en compte des technologies nouvelles.

Il y a aussi le fait que le législateur a mis l'accent sur la mise en oeuvre d'étude dirigée.

les langues vivantes entrent de plus en plus dans l'école. Elles y occupent une place non négligeable. Les nouveaux programmes prévoient toutes les langues vivantes à l'école.

Il y a lieu aussi de signaler dans l'évolution des contenus et plus précisément au niveau de l'école maternelle l'apparition du terme "programme".

Nous au niveau de l'atelier, on a pris en compte l'ensemble de ces évolutions qui nous sont, déjà pour certaines, dictées et dont on voit d'autres se profiler.

Certes, l'école doit aboutir à la maîtrise des langages, (français, mathématiques, logiques technologiques, les langages artistiques) le langages pris comme maîtrise des signes et de la pensée.

Mais elle ne doit pas se contenter d'amener les enfants à maîtriser les disciplines. L'école doit aussi permettre aux enfants de mettre en place des processus qui donnent la possibilité d'entrer dans ces disciplines.

Ce propos signifie en fait et à titre d'exemple, qu'enseigner les mathématiques ne pourra pas se faire si :

- on ne développe pas chez l'enfant la mémoire,
- on ne le met pas en possibilité de découvrir en même temps qu'il apprend tous les processus cognitifs qu'il met en oeuvre lui même pour apprendre,
- on ne développe pas l'attention chez lui et l'interaction c'est à dire la capacité d'être en inter activité permanente avec les autres avec son environnement avec tout ce qui l'entoure.

Dans le cadre de l'évolution des contenus, l'atelier a mis en évidence la nécessité de faire prévaloir les compétences dites transversales dans les programmes actuels sur les compétences disciplinaires.

III - L'EVOLUTION DES MÉTHODES

Il est apparu évident que la disponibilité des enseignants doit être plus accrue. Il faudrait au niveau de chaque classe que les maîtres soient attentifs à privilégier l'écoute et le dialogue entre enseignants, entre enseignants et élèves, entre élèves et élèves. Il faudrait peut-être s'appesantir et réfléchir sur les méthodes en terme d'évolution en mettant en évidence la nécessité d'une pédagogie décloisonnée, pluridisciplinaire et d'inter-action entre les matières.

En ce qui concerne les méthodes il conviendrait de mettre l'accent sur :

- la prise en compte de l'hétérogénéité des groupes,
- la capacité de gérer et d'animer les groupes,
- le développement des activités créatrices,
- la mise en situation expérimentale des enfants dès la maternelle.

IV - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Une question de fond a été posée en ce qui concerne la formation des enseignants : la polyvalence des enseignants attendue maintenant en maternelle et en primaire est-elle efficace ? Ne faudrait-il pas plutôt privilégier certaines spécificités ?

Il faudrait envisager l'intervention systématique de psychologues pas seulement pour mieux comprendre les enfants, mais aussi pour mieux se comprendre soit même.

Les psychologues nous amèneraient à mieux comprendre le développement de l'enfant, mais nous aideraient, nous, les êtres humains/enseignants que nous sommes à être clairs avec nous-mêmes et face à notre propre histoire. Ce que les enseignants constatent c'est que pour être clair avec quelqu'un d'autre, il faut déjà soi-même ne pas avoir de "problèmes", que les problèmes que nous avons ne nous submergent pas, ne nous prennent pas le pas sur le métier que nous devons exercer d'où la nécessité dans la formation de penser à l'intervention de cette catégorie professionnelle.

Si l'auto formation est intéressante et mieux indispensable parce que c'est normal que les enseignants pensent à s'autoformer, il paraît souhaitable qu'on nous aide "à apprendre à apprendre".

Beaucoup d'enseignants n'ont pas appris à apprendre. Il conviendrait de mettre l'accent sur de tels apprentissages par les générations qui sont actuellement en formation

A cet égard, il y a lieu de mettre en place des outils pour "apprendre à apprendre" qui consisterait :

- à prévoir des stages communs entre enseignants des différents niveaux, (maîtres, professeurs de collèges, professeurs de lycées).

- en des formations en inter-action avec d'autres professions. Le milieu enseignant, lorsqu'il est en formation ne doit pas rester fermé sur lui même, mais avoir l'opportunité de rencontrer au sein de sa formation des professions autres que la sienne.

- à ce que l'évaluation sanction qui existe pour le moment, sur la formation des enseignants soit complétée par une évaluation accompagnement. Ce qui prévaut aujourd'hui encore c'est l'évaluation sanction. Ce qui est en grande partie normal. Il faut bien à un moment évaluer l'enseignant et voir à quel niveau il se trouve. Il faut aussi le noter. Mais, il faudrait peut-être aussi penser que l'enseignant ne peut pas se contenter d'une évaluation sanction et qu'il a besoin d'une évaluation accompagnement.

Le souhait s'est aussi exprimé que les enseignants soient formés aux concepts de base.

Souvent on parle en terme de discipline et on oublie que toutes les disciplines découlent en fait de grands concepts tels que le vivant, l'espace, le temps, etc. Pour entrer dans ces concepts, il a fallu les partager et créer les disciplines.

Il faudrait ramener les choses à leur juste limite et amener les enseignants à pouvoir identifier les concepts et les comprendre.

Il y a lieu de trouver dans la formation des enseignants des stratégies pour faire interagir les classes d'âges de façon à ce que grâce à cette interaction, il y ait des constructions intellectuelles vraies au niveau des enfants.

Une enseignante disait "qu'enseigner, cela s'apprend et que c'est un métier difficile dans la mesure où il doit sans arrêt prendre en compte l'évolution des données". D'où l'ardente obligation d'une formation continue réelle, et non une formation continue pointillée".

L'idée finale qui a été avancée est qu'on ne peut envisager une formation continue sans recherche. Deux pistes de travail en découlent :

- La recherche action mérite d'être développée. Il faudrait donner le temps aux chercheurs.

Il y a beaucoup d'enseignants qui sont prêts à faire de la recherche- action mais qui n'en ont pas le temps parce qu'on ne les décharge pas de services et parce qu'il manque des enseignants. Il faudrait si on veut vraiment aboutir à une recherche-action efficace que les enseignants aient le temps de la faire.

- La recherche ne saurait se faire sans l'existence en Martinique d'un laboratoire de psychologie qui permettrait un échange entre théoriciens et praticiens.

ATELIER 2 : LES COLLEGES

Dans le groupe, il a volontairement été fait l'impasse sur les missions traditionnelles de l'école pour mettre surtout l'accent sur des éléments qui nous semblent importants.

Dans ce groupe, il y avait des parents largement représentés, plusieurs catégories de personnels de l'Éducation Nationale, (des enseignants, des assistantes sociales, des infirmières, des documentalistes)

I - LES MISSIONS

Le premier passage obligé dans ce cadre est celui de la connaissance de soi ; c'est-à-dire :

- permettre à l'enfant de s'épanouir et de se développer dans sa personnalité,
- lui donner les moyens de savoir ce qu'il est par la connaissance de son corps, de son histoire, de sa culture et par la même de son environnement.
- lui permettre également de prendre en compte son état d'insulaire par la connaissance et maîtrise de l'eau. (Accent sur l'apprentissage de la natation, du bateau..)

Le deuxième point abordé est celui de l'apprentissage des outils de communication permettant d'entrer en communication avec les autres :

- D'abord par les langages : les langues (anglais, créole, espagnol, français évidemment),
- Puis par la technologie, les technologies nouvelles telle l'informatique.

Le troisième point est celui de l'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité, l'apprentissage, par conséquent, de l'autonomie.

Ce n'est pas le rôle du collège évidemment de préparer à la formation professionnelle proprement dite. Mais nous savons bien que toute formation générale débouche forcément par une bonne insertion professionnelle. La formation générale dispensée doit viser aussi à cela.

II - LES PROPOSITIONS

- Favoriser les méthodes actives et en particulier les sorties sur le terrain, connaissance donc du milieu naturel et économique.
- Créer des réseaux de communication entre les collèges et les associations qui s'occupent des jeunes scolaires en dehors du temps scolaire pour favoriser les échanges d'information sur les jeunes pour une meilleure prise en charge de leurs difficultés.
- Développer la pratique du sport à l'école.
- Favoriser l'expression spontanée des élèves sur les sujets qui les concernent.

Les parents eux insistent pour que leur nécessaire participation à la vie de l'école soit mieux perçue, c'est à dire que les observations qu'ils portent au conseil d'administration ne soient pas perçues comme des critiques forcément négatives bien au contraire comme des éléments permettant une meilleure marche du système.

Un débat s'est organisé aussi sur les SES/SEGPA, dont il a été retenu ce qui suit :

- La SES/SEGPA doit remplir les mêmes missions que dans les collèges, mais il serait souhaitable que dans nos régions où l'échec scolaire est plus important qu'en métropole et où la situation économique et sociale étant ce qu'elle est, (par exemple le taux très important de Rmistes dans les Antilles-Guyane) que la SES intervienne en plus comme un dispositif d'aide aux élèves en difficulté au collège.

Il est préconisé d'accorder une importance plus grande aux CDI des collèges, dont les moyens humains et matériels pour un fonctionnement convenable méritent d'être renforcés.

Il en va de même des services de santé scolaire et social en faveur des élèves permettant ainsi une meilleure prise en charge des élèves et la prise en compte véritable de leurs problèmes.

En conclusion, nous souhaitons que tous ceux qui interviennent au collège devraient occuper mieux les espaces de liberté dont ils disposent et considèrent leur action, comme une action militante.

ATELIER 3 : LES LYCEES

Une quinzaine de participants, la plupart enseignants, quelques assistantes sociales et quelques parents d'élèves.

Malgré le petit nombre de participants, la discussion fut passionnante et enrichissante.

Le temps imparti, 1 heure, n'a pas suffi à balayer l'ensemble de la question. Quelques pistes de réflexions ont pu être néanmoins dégagées.

La discussion s'est engagée sur les lycées professionnels (LP) et s'est poursuivie sur les lycées d'enseignement général et technologiques (LEGT), phase au cours de laquelle les thèmes transversaux ont été abordés.

I - LES LYCEES PROFESSIONNELS

A - CONSTATS

- L'institution des LP (1959) est incontestablement une bonne institution, marquant un progrès de la laïcité.

- On constate néanmoins, une diminution du nombre d'établissements (LP). Parallèlement, on note une augmentation du nombre des offres de formations privées ou patronales.

- Enfin, une désaffectation réelle du public et des jeunes pour ces voies professionnelles.

Pourtant, la demande chez certains jeunes existe. Mais elle est parfois découragée soit en raison du manque de place, soit par l'attitude maladroite de certains enseignants qui, lors de l'orientation, les ont abusivement dirigés vers les filières générales

B - ELÉMENTS D'ANALYSE

Il semble que certaines préoccupations de nature budgétaire (Etat, Collectivités) sont à la source du développement des centres privés et de la fusion d'un certain nombre de classes professionnelles au sein des lycées polyvalents.

La formation en centre privé révèle de graves lacunes en matière de culture générale et d'éveil à la citoyenneté qui sont pourtant des facteurs indispensables à l'épanouissement de l'enfant, du jeune, de l'adulte.

C - PISTES DE PROGRÈS

- Renforcer par des actions de sensibilisations, l'image et le rôle de l'enseignement professionnel, à la fois auprès des enseignants et en direction des familles.

- Multiplier les projets d'actions éducatives, (PAE) et d'autres actions de sensibilisation des jeunes à l'environnement technique et industriel.

- Favoriser la prise en compte de la motivation des jeunes dans leur orientation. (Un jeune motivé a deux fois plus de chances et de raison de réussir.).

II - LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE

Les idées qui suivent concernent, pour partie des sujets transversaux, intéressants de ce fait également les LP.

A - CONSTATS

- Près de 55 % des élèves de 3ème se retrouvent en lycée d'enseignement général et technologique.

- Beaucoup de jeunes de seconde (classe indifférenciée et d'orientation) n'ont pas véritablement le niveau nécessaire.

- Les effectifs de seconde (moyenne de 35 élèves par classe) peuvent paraître trop élevé par rapport aux ambitions affichées.

Beaucoup de jeunes des lycées n'ont pas de véritable culture générale, facteur très préjudiciable aussi bien à leur épanouissement personnel qu'à leur future insertion professionnelle et à leur futur rôle de citoyen.

Il ne semble pas qu'une place suffisante soit faite au développement de la personne

- En terme d'orientation, on constate que seulement 30 à 40 % des jeunes de lycées sont orientés vers les filières scientifiques ce qui est insuffisant aux besoins actuels de la société y compris de la société martiniquaise

- Entreprises et administrations constatent, hélas, de graves lacunes chez les jeunes embauchés, en terme de capacité d'adaptation, à travailler en équipe, à communiquer efficacement et à assumer le bien commun ; autant d'aptitudes individuelles qui sont essentielles au développement économique et social.

B - ELÉMENTS D'ANALYSE

La fonction actuelle de l'école est toujours très fortement orientée vers le maintien d'une certaine sélection sociale. Pour changer les choses, une véritable révolution culturelle serait nécessaire.

C - PROPOSITIONS DE PROGRÈS

1. Actions spécifiques de propagande

- Vu les enjeux et difficultés propres à l'enseignement professionnel, des vigoureuses campagnes d'information et de sensibilisation doivent être élaborées et mises en oeuvre dès la prochaine année scolaire.

- L'enseignement des mathématiques doit continuer à être démystifié. Il ne s'agit point de renforcer les programmes, mais plutôt d'inculquer chez les jeunes et les enseignants une autre façon de vivre les mathématiques (action des IREM).

2. Ouverture au monde et à l'environnement

L'institution des PAE a eu des retombées positives en terme d'enrichissement et d'ouverture des jeunes à leur environnement socio-économique et il faut poursuivre dans cette voie et développer d'autres types d'actions ayant le même objectif :

- programme européen (LEONARDO, SOCRATES, etc..)
- jumelage et appariement entre établissements scolaires ou classe avec le monde des entreprises locales et le monde caribéen.
- stages en informatique, etc...
- Aménager des plages d'horaire destinées aux activités hors programme d'examen (théâtre, sport, activités artistiques) pour accroître l'éveil à la vie sociale, à la responsabilité et à la créativité.

3. Action concernant les enseignants

- Multiplier les occasions d'harmonisation pédagogique entre enseignants.
- encourager par tous les moyens possibles l'implication personnelle des enseignants dans les actions d'ouverture à l'environnement socio-économique et culturelle/;

4. Amélioration locale des programmes dans le cadre des textes en vigueur

Redynamiser la commission académique des programmes afin d'optimiser les finalités.

5. Questions à traiter

Se donner les moyens d'aborder et traiter les questions encore pendantes comme celle de l'égalité des chances.

Conclusion

On pourrait souhaiter que tous les acteurs de ces assises cultivent l'art de dégager des idées et des solutions simples susceptibles d'être mises en oeuvre rapidement aux niveaux des décisions les plus élémentaires.

ATELIER 4 : LES ENSEIGNANTS

Une idée centrale a traversé la réflexion de ce groupe :
Sommes nous assez nombreux au regard de la population d'élèves ?
Cet axe transversal trouvera sa réponse à travers les différents thèmes abordés :

I - LE RECRUTEMENT

Si être enseignant hier était une promotion, aujourd'hui vu le critère du recrutement (la licence) les jeunes se présentent au concours comme n'importe quel concours.

Comme tout concours, on trouve des personnes pénalisées en l'occurrence pour celui-ci ; les licenciés en droit, économie et psychologie au détriment des licenciés en lettres, langues ou autres.

En Martinique, une particularité vu l'étendue de l'Académie, sur les 150 places pour les 3 départements, seules 40 sont pour la Martinique ce qui explique que sur les 72 qui réussissent, 32 sont nommés hors du département. Ceci crée un véritable problème sociale et donc une mobilité nécessaire aux Antilles-Guyane, mal vécu par les enseignants concernés.

Il faudrait prévoir une politique de recrutement pour assurer le renouvellement du personnel, car d'ici l'an 2 000 on prévoit pour le 1er degré et le collège, un déficit de 52 %.

II - LA FORMATION

A - LA FORMATION INITIALE

Il semble qu'elle soit de bonne qualité, cependant les stages pratiques effectués durant la formation ne préparent pas toujours à la réalité du terrain (pression de la hiérarchie).

Une suggestion : accentuer ou revoir au plan méthodologique l'information sur la législation afin de dédramatiser le vécu de la hiérarchie.

Un corps ne bénéficie pas de formation tant initiale que continue : les PLP. Il faudrait y apporter une attention particulière et intervenir assez rapidement.

B - LA FORMATION CONTINUE

Des difficultés pour les enseignants de bénéficier des actions de formation car ils ne sont pas remplacés dans leur classe;

Dans le même temps, les enseignants qui remplacent souhaiteraient avoir accès eux aussi à la formation d'autant que leur polyvalence est effective (intervenir à tous les niveaux).

Il faudrait créer un véritable corps de remplacement pour permettre à tous l'accès à la formation et planifier l'ensemble de telle sorte que chaque partenaire puisse y participer.

De manière générale, il y a une remise en cause de l'orientation, de la formation tant au premier qu'au second degré : non prise en compte des besoins du terrain, ou non réponse des enseignants lorsque le plan tient compte de celui-ci.

Le nombre de maîtres formateurs (conseillers pédagogiques) étant en diminution, le suivi de la formation initiale ou continue ne peut être assuré dans de bonnes conditions.

La formation devrait prendre en compte le rapprochement de l'école de celle de la rue afin que les enseignants puissent parler le même langage que les enfants d'aujourd'hui.

La formation devrait donner des outils à l'enseignant pour apprendre à regarder les enfants, à observer, analyser leurs besoins. Elle devrait également mettre l'accent sur une meilleure approche des adolescents. La demande en ce sens est très forte.

III - L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Les enseignants de ce domaine sont souvent mal vécus par les autres, mal reçus et mal logés.

De même se pose le problème de la formation : pas suffisamment de maîtres pour assurer les remplacements qui se font par des non formés avec toutes les conséquences possibles, surtout lorsqu'il s'agit de classes spécifiques (trisomie, déficients profonds...)

Là également proposition d'une réflexion sur ce domaine afin de faire des propositions concrètes et avoir une politique claire pour l'enseignement spécialisé en Martinique.

IV - POINTS SPECIFIQUES

Les enseignant élus

Nécessité de clarifier leur statut pour éviter les classes sans maître

Les directeurs

40 heures de service, des tâches multiples, lourdes responsabilités et pression importante.

Il faudrait leur donner les moyens adéquats à leur responsabilité.

Une formation à la gestion humaine permettrait d'accompagner les enseignants et de mieux gérer les aspects humains et psychosociaux.

Les établissements

S'est posé ici le problème de pouvoir au sein des établissements :

Ne pourrait-on pas de l'intérieur impulser des politiques d'établissements ?

Quelle ambiance ?

Quel plaisir d'être dans les établissements ?

Quelle relation des enseignants au pouvoir ?

Y-a-t-il une auto-évaluation du système ?

Une remise en cause ?

La sécurité

A été évoqué le problème de sécurité et des risques que court l'enseignant et les élèves du fait des appareils à manipuler (LP), de locaux défectueux. Il serait souhaitable que la sécurité générale de tous passe avant le souci économique.

En conclusion , si l'école est le lieu où l'on crée des hommes de valeurs au sens des responsabilités, enseigner n'est pas seulement la transmission de savoir, mais aussi apprendre à apprendre.

Comment donc gérer ce nouveau statut tout en étant acteur de ce changement ?

Enseignants

• **Politique de recrutement pour assurer la relève des enseignants pour le 1er degré et le collège**

Augmentation du nombre d'enseignants pour le remplacement de ceux qui partent en formation

Renforcer le secteur enseignement spécialisé par une politique de formation et de soutien des réseaux

Organiser la formation initiale et continue des PLP (inexistante actuellement)

Deux axes à travailler

Comment transmettre le savoir et prendre en compte les parcours individualisés, mettre l'enfant au centre du système ?

Ouverture de l'école vers l'extérieur, quelle limite ? Quel sens ?

Je veux dire que ces évolutions sont venues de la base et il me semble que c'est une forte

LE DEBAT

Intervention 9

Je pense qu'effectivement on peut lancer des accusations. Je crois qu'à l'heure actuelle l'Education Nationale est gérée comme une entreprise qui doit être rentable.

28 enfants dans une classe, 35 dans les classes de 2nde de lycée, le démantèlement des Lycées Professionnels où quand on voit que la formation professionnelle est, effectivement, confiée de plus en plus à des instituts de formation privée alors qu'une des missions de l'école est de permettre justement la formation initiale la plus poussée de manière à ce que le gamin puisse avoir le maximum de chances de s'insérer dans la vie professionnelle.

Je crois que le problème essentiel, est au niveau des heures supplémentaires, des postes manquants et du retrait de plus en plus à l'école les moyens nécessaires à la satisfaction des besoins. C'est le problème essentiel, il faut maintenant parler de ce dont on a besoin et des choses qu'on ne peut plus réaliser parce que la société a évolué et que les moyens financiers et matériels sont en diminution.

Intervention 10

Cela concerne le groupe de travail sur les contenus. Cela arrive au niveau de la rédaction de la synthèse.

Je préfère le signaler maintenant car il y a risque, au niveau du rapport final que cela soit oublié. Il ressort que l'une des missions de l'école, fondamentale et reprise dans les conclusions du compte rendu est l'accueil de l'enfant dans sa singularité ; Il convient de renforcer la formulation dynamique de cette problématique pour la mettre en cohérence avec l'ensemble de la synthèse qui est tout à fait parfaite. A mon sens, il conviendra d'ajouter "accueil de l'enfant et développement de ses potentialités, le reste sans changement.

En ce qui concerne le groupe de travail sur le primaire et plus précisément sur le contenu, cela se situe aussi dans le rapport final.

S'agissant de l'accueil, ça me fait penser aux propos du Professeur MONTAGNER qui disait que dans la notion de cycle, il y avait quelque chose de gênant parce que la définition même du cycle, c'est partir effectivement d'un point de départ et y revenir... En d'autre terme, cela donne l'impression que cette école tourne en rond, or ce n'est pas le cas.

Intervention 11

Je serai bref. Il n'y a pas eu d'accusation de quiconque. Et il faut savoir les choses. Il y a une loi quinquennale qui est sortie en 1989 avec une politique ministérielle qui veut "déprofessionnaliser" les Lycées d'Enseignement Professionnel. On veut donner à l'entreprise la formation.

Je ne sais pas si nous aurons le temps d'en débattre, mais je dis simplement qu'en 1990, effectivement la situation du Conseil Régional ne lui permettait pas de faire face à la montée en effectif des élèves.

Il fallait créer des lycées. Les élus voulaient des lycées de proximité. Le Recteur HEON a trouvé un terrain favorable lorsqu'à la Région, effectivement, on n'avait ni l'argent pour construire, ni de schéma prévisionnel de formation professionnelle qui est juste en train de ressusciter. Il a donc effectivement profité de cette situation contextuelle pour appliquer à la lettre le plan quinquennal de 1989 qui ne nous convient pas et nous disait, avec beaucoup de provocation : "vous n'avez qu'à changer vos élus si vous n'êtes pas contents du plan, eux, ils ont voté à l'unanimité".

Résultat 5 ans après, 6 Lycées Professionnels sont devenus des lycées polyvalents d'enseignement général, (on les a cités), au détriment de la formation professionnelle qui nous le pensons, est une voie de réussite.

Effectivement, il y a eu une pression intolérable sur les parents, on le sait, on l'a dit, il y avait des pressions énormes des collègues, il y a eu des circulaires de l'Inspecteur d'académie pour dire "n'envoyez pas les élèves dans les lycées professionnels". M. HEON s'est appuyé sur ces chiffres pour dire que les effectifs baisseront et qu'il faut fermer les lycées professionnels. On n'a jamais demandé de fermer les lycées professionnels et il y a des parents qui sont choqués.

Il y a 10 ans, nous avons permis à des élèves de s'en sortir. Aujourd'hui on veut opposer les cols blancs, les cols bleus et effectivement on est dans une situation terrible.

Maintenant on veut parler d'insertion, mais pas d'insertion professionnelle. Le ministère n'a pas dit insertion professionnelle, il a dit insertion tout court.

L'un des intervenants fait remarquer qu'aujourd'hui plus que jamais, on a besoin du lycée professionnel. Alors faut-il les récupérer ? Faut-il en construire d'autres ? L'avenir nous le dira.

Mais ce n'est pas le Conseil Régional qui est à accuser. Il y a l'Institution, il y a la loi quinquennale de 1989, il y a une situation contextuelle qui fait que le Conseil Régional n'ayant pas rénové son schéma de formation professionnelle et n'ayant pas d'argent, a été obligé par HEON d'accepter cela.

Intervention 12

On a beaucoup parlé des lycées professionnels, mais il faut poser le problème collèges/lycées ensemble car c'est aussi une question d'orientation et une question de gestion

des flux comme disent les technocrates ; c'est à dire qu'on vous dit que l'objectif est de 80% d'une classe d'âge au niveau du bac et donc on a entamé depuis 5 ans une sorte de rattrapage des taux de flux à la Martinique comme de l'Académie pour aller le plus vite possible vers cet objectif. On nous l'a même dit ce matin, Mme DORLEANS, que ce serait vers les années 2020 ou un peu plus tard qu'on sera à 80% du flux si rien ne change. La question que je voudrais poser ici : "Est-ce que l'orientation doit être faite en fonction, non seulement de l'enfant, devenir de l'homme et du citoyen et aussi de l'économie du pays dans lequel le système éducatif doit être adapté ?

Est-ce qu'on a besoin, nous, de bons travailleurs professionnels mais qui sont aussi, j'insiste là-dessus, pour les Lycées Professionnels des futurs citoyens, des futurs hommes pères de famille, des responsables de l'économie etc. ? A ce moment là on change un peu le problème, on se demande où voulons nous aller économiquement et socialement parlant ? Le système éducatif que l'on propose est-il en adéquation avec ces objectifs ? Au delà des finalités philosophiques former le travailleur mais aussi éduquer l'homme et proposer au citoyen une responsabilité de qualité. telles devraient être les finalités.

Intervention 13

Mon intervention porte sur le 1er degré, en ce qui concerne les missions. Il me semble que nous avons critiqué ce matin la mission de prévention de l'école primaire, particulièrement la maternelle ; je voudrais quand même rappeler que l'école maternelle est un lieu de dépistage des handicaps, et que se pose aussi le problème des réseaux d'aides qui n'ont pas toujours le personnel suffisant et aussi toute la logistique nécessaire pour l'accompagnement des enfants dépistés en difficulté et favoriser leur réussite par la suite aux autres niveaux.

Intervention 14

Je souhaiterais ajouter certaines choses aux propositions faites par le rapporteur. Il a été indiqué l'insuffisance des moyens des CDI, je confirme que nous avons pour nous aider des CES, (Contrat Emploi solidarité) ; il faut savoir que le caractère précaire de ces emplois fait que la formation que nous leur donnons ne peut être réinvestie à long terme et que cela constitue un frein important à notre mission qui est celle d'aider les enfants en difficultés, alors que notre métier nous situe de manières favorables dans cette voie

Intervention 15

Juste rapidement concernant les collèges, nous avons insisté sur la singularité du collège dans la mesure où enseigner en collège exige des qualités assez particulières ; en effet, le public accueilli correspond à un âge bien précis où tout monte en puissance ; et nous sommes confrontés non seulement à un jeune qu'il faut éduquer, mais aussi dont il prend en compte la situation sociale, la situation familiale et l'évolution physiologique, psychologique ainsi que toutes les déviances que peuvent accompagner ces changements. En conséquence, je ne m'attarderai pas sur toute l'aide et tous les partenaires qui doivent contribuer à cela, mais je dirais que le rôle de l'enseignant est primordial et qu'il convient d'être préparé à l'assumer. Je voudrais aussi dire juste un petit mot sur le problème "des projets d'établissement" qui fleurissent ici et là ; je pense que là encore, il ne faut pas voir le projet tel qu'il a été énoncé à travers les textes mais raisonner aussi de temps en temps en tant qu'enseignant, citoyen, d'une région donnée. Ces projets devraient se définir comme étant un espace pour favoriser justement la réussite des élèves en difficulté et permettre la mise en oeuvre de certains procédés pour les aider, les motiver, les remotiver et l'opportunité de faire rentrer à l'école des dimensions qu'on n'a pas le temps, qu'on ne pourra pas donner dans d'autres cadres. On peut regretter que ces projets d'école portent trop souvent sur des sujets "bateau". Je m'excuse de le dire, là je me fais l'avocat du diable, mais ceux qui sont très souvent réalisés le sont davantage pour l'image de l'équipe éducative, que de l'établissement et très souvent ils sont élaborés ou destinés aux meilleurs élèves de l'établissement ; que constate-t-on à ces activités annexes ? Ce sont les meilleurs élèves qui en profitent alors qu'on oublie toujours que les meilleurs élèves n'ont pas besoin des enseignants et qu'on juge un enseignant sur le travail qu'il fait avec les élèves en difficulté qu'il faut tirer vers l'avant.

Je voulais tout simplement attirer l'attention sur ce problème afin que l'on prenne conscience de cela, car ces projets ne sont pas toujours les réponses aux questions que nous nous posons au sein du collège et qui nous permettraient de faire des choses extraordinaires dans le souci qui nous préoccupe.

Intervention 16

On a beaucoup parlé des enseignants, de l'aspect quantitatif de la vraie formation, mais je m'étonne qu'on n'ait pas évoqué, pour remettre en question les choses dans notre société, la responsabilité de l'enseignant qui exerce un métier que l'on ne peut pas comparer à un autre et de sa responsabilité vis à vis de cet enfant qu'il a la charge d'éduquer. Cela nous amène à nous interroger sur nous aussi et pas sur les autres, sur notre fonction d'enseignant dans notre société.

Intervention 17

A propos de la synthèse de l'atelier auquel j'ai participé, je n'ai parlé qu'une fois et la première chose que j'ai dite c'est qu'il faudrait, dans des Assises de l'Education, que les enseignants se penchent sur ce que j'appelle la "stratégie d'évitement" qui vient d'être mise en avant par l'intervenante. C'est-à-dire que les enseignants évitent toujours de se pencher sur eux-mêmes. Et je crois que cela est très important. On dit toujours et j'ai entendu tous les rapports, l'école doit être ceci, l'école doit être cela, mais tous ceux qui sont enseignants ici, savent tout aussi bien que moi que l'école, c'est pas ça donc "il faudrait"..

Deuxièmement, j'ai aussi dit une chose qui n'est pas apparue dans le rapport, j'en suis désolé. Je vais vous parler de la responsabilité des enseignants. Dans les Assises de l'Education, je crois qu'il faudrait aussi parler de la responsabilité de la hiérarchie. Je crois qu'il faut aussi se pencher la dessus.

Troisièmement, très rapidement, ne souriez pas à ce que je vais dire. Mais il y a une chose qui m'est apparue dès le départ. On fait des Assises de l'Education, on parle de l'école, mais il y a quelqu'un qui me semble extrêmement absent, c'est l'enfant. Alors si j'ai une proposition à faire et c'est là que je dis "ne souriez pas" parce qu'elle est plus sérieuse qu'elle n'en a l'air ; J'aurais souhaité que se tiennent les premières Assises de l'Education tenues par les enfants qui sont nos élèves.

Intervention 18

Il me semble qu'on a omis de parler des enseignants chargés de la direction et des moyens tant humains que matériels à leur donner pour faire face aux nombreuses tâches administratives et pédagogiques. Un autre point qui me semble important, c'est, le problème posé par les enseignants élus, concernant notamment leur remplacement quand ils doivent assumer leurs obligations d'élus.

Intervention 19

Je suis parent d'élèves mais j'ai entendu dans les propositions qui ont été faites des choses qui me paraissent fort intéressantes.

Le métier d'enseignant paraît tellement difficile, tellement important aujourd'hui, les enjeux sont tels, que je suis un peu étonné, peut-être aussi je suis mal informé, que dans le recrutement des enseignants, qu'il soit, me semble-t-il fait si peu de place à la motivation personnelle.

Je crois que dans le monde économique, les administrations comme dans les entreprises, on donne une place, non négligeable, à la motivation personnelle dans la phase ultime de la sélection. Honnêtement, je ne vois pas comment on peut faire efficacement ce métier difficile, si on n'est pas motivé par ce métier.

On a donné quelques pistes pour la formation. Je me suis occupée longtemps de la formation et je trouve qu'il y a des pistes qui mériteraient d'être analysées et d'être développées. Par exemple le rapporteur a dit un peu en souriant, que des "psychologues interviennent pour les enfants pourquoi pas pour les enseignants".

Nous sommes dans un monde difficile et quelle que soit l'organisation pour laquelle nous travaillons, nous avons besoin de soutien, nous avons besoin de méthodes pour nous permettre de nous remettre en question.

C'est trop facile de se dire, remettons nous en question, mais si les moyens ne sont pas là, si c'est laissé à la libre initiative des uns et des autres, on sait très bien que les enseignants, tout comme d'autres, sont très débordés, personne n'a le temps de le faire vraiment. Il n'a pas les outils à part un peu de lecture personnelle. Or je dis qu'il existe d'excellentes occasions, d'excellents moyens qui ne consistent pas à se retrouver en tête à tête devant un psychanalyste ou un psychologue. Je parle notamment de certains stages où on peut faire d'énormes progrès sur le plan de la psychologie personnelle

Toujours dans le domaine de la formation, j'ai noté comme idée, une formation interdisciplinaire. Je comprends indirectement que le plus souvent; lors des formations continues, les enseignants se retrouvent finalement tous entre eux, quand ce n'est pas entre enseignants de la même discipline.

La petite expérience personnelle, que j'ai, démontre la chose suivante : c'est extrêmement important pour l'organisme, pour la cohésion d'ensemble, pour l'efficacité d'une équipe, de multiplier, quand c'est possible, des occasions de formation interdisciplinaire, c'est à dire des gens de métiers différents. Et j'ai envie de dire pourquoi pas et ; des possibilités pour l'enseignant d'aller dans des stages avec d'autres personnes qui n'ont rien à voir avec le monde de l'Education.

Autre idée très importante à mon avis, il faut faire en sorte que les périodes d'évaluation des enseignants soient des temps pour rebondir. Cela n'est pas possible si l'accent est mis, uniquement sur l'aspect bilan, sanction, aspect bilan de ce qui s'est passé. Le plus important au niveau des entretiens d'évaluation, étant ce qui va se passer après. Voilà ce que je voulais dire.

Intervention 20

On a un métier différent, un métier à risque, et en Lycée Professionnel, la notion de risque, on connaît et je ne vais pas parler des risques d'agressions multiples de plus en plus qu'on connaît et qui ne sont pas propres au Lycée Professionnel, mais des risques d'accident. On a beaucoup de chance de ne pas en avoir eu jusqu'à présent. Au Lycée Professionnel, les élèves manipulent des machines dangereuses. Aussi, ils doivent produire un certificat médical. En matière de sécurité, on est complètement hors la loi.

On est vraiment mal traité. Qu'on arrête de mesurer en terme de finance ou de crédit, la valeur d'une vie n'a pas de prix, qu'on se donne réellement les moyens de travailler en sécurité. C'est important puisque que les parents d'élèves ne pardonneraient pas un accident.

Intervention 21

Donnez moi 2 minutes pour vous informer sur le recrutement à l'IUFM, parce que je crois que vous ne savez pas comment cela se passe.

Il faut au moins une licence ou un titre équivalent pour passer le concours d'entrée à l'institut.

Chaque année depuis 4 ans, se présentent, rien qu'en Martinique, au moins de 700 personnes avec un titre de licence, candidats à être enseignant. Je le dis pour que vous le compreniez bien. On ne peut pas mesurer la motivation de 700 personnes qui veulent devenir enseignants. Ce n'est pas possible. Je ne suis pas spécialiste de psychologie, mais je prétends que même s'ils étaient 70 pour les 70 ou les 75 postes que nous offrons, on ne saurait pas mesurer la motivation.

Dans le privé un cadre embauché, pendant une période d'essai, peut être écarté. Dans la fonction publique, je ne sais pas si on est prêt à pratiquer ce genre de chose. Je ne crois pas que la loi française le permette. On ne recrute pas un enseignant comme on recrute quelqu'un dans le privé. Ce n'est pas possible. On a choisi les licences et établi un barème.

Devenir enseignant avec une licence, une maîtrise de sciences économiques, voire de psychologie, voire même de science de l'éducation, c'est beaucoup plus difficile que si on avait une licence d'anglais, de français etc...

Le débat est ouvert, vous avez le droit de donner votre avis... Il s'agit de gérer des flux ; il y aura 75 personnes qui vont entrer en 1ère année d'IUFM à la Martinique. Quand sur les 77 de l'année dernière, il y en a 72 qui ont réussi au concours. Je connais pas une autre IUFM en France qui fasse mieux. 72 réussites sur 77 qui se sont présentées, en Guadeloupe 50 % de réussite, Guyane 40 %. Cela veut dire je sors mes chiffres qu'on est une boîte à donner des métiers à des gens. Alors si vous n'êtes pas content de cela, on peut dire qu'il y a 40 postes, on prend 40 et puis ce sont les 40 meilleurs...

Ce qui est possible dans une entreprise privée ne l'est pas dans la Fonction Publique

Du point de vue de la loi française, une mère de trois enfants, même sans le baccalauréat a le droit de se présenter au concours autant que quelqu'un qui a une licence. Cela m'est arrivé une fois de donner une chance à une mère de trois enfants de rentrer à l'IUFM pour préparer le professorat des écoles. Elle était niveau zéro, mais elle était motivée. Elle a échoué au bout de l'année. L'année d'après elle a recommencé toute seule ; elle a réussi. Je ne m'étais pas trompé à une année près. Mais cela dit, j'avais laissé un licencié sur le carreau. Quand j'aurais laissé un licencié sur le carreau vous viendrez me voir en me disant pourquoi on n'a pas pris mon enfant alors qu'il avait le barème. Réfléchissez au problème, cela n'est pas aussi simple.

Intervention 22

On a beaucoup parlé du problème de la formation. Je pense à ce qui se faisait et qui aidait énormément les enseignants, c'était le rôle des inspecteurs. L'inspecteur ou l'inspectrice venait accompagner les réflexions, voire évaluer ce qui se faisait sur le terrain. Ils entraînaient les bonnes volontés qui servaient un peu de moteur aux autres membres de l'équipe.

Cela avait comme avantage de créer une relation privilégiée entre les membres de la communauté éducative qui prenaient l'habitude de réfléchir, de travailler ensemble etc.. voire même de fêter les fêtes familiales ensemble.

Aujourd'hui, on se plaint. On ne voit plus cette hiérarchie. On ne voit plus les inspecteurs dans les écoles. Ou alors quand ils se manifestent, c'est justement pour opérer l'inspection sanction.

On a l'impression que cette catégorie de personnel est plus portée à des tâches administratives qu'à celles d'accompagnement et d'animation pédagogique.

Intervention 23

Je veux bien répondre, quoi que je ne me sente pas particulièrement visé.

Nous sommes trois inspecteurs dans la salle, cela prouve que nous accordons un certain intérêt de la chose de l'éducation.

Ce n'est pas l'image que vous donnez.

Je crois que c'est une image qui date de 15 ans. Je m'exprime à la fois en mon nom et à celui de la majorité des inspecteurs.

Nous ne sommes plus ces gens qui, il y a quelques années venaient dans les écoles uniquement pour sanctionner. Cette image est dépassée. D'abord ne serait-ce que par le fait que nous sommes obligés d'avertir lorsque nous venons inspecter un maître et nous le faisons tous.

Par conséquent, cette image est dépassée. L'inspecteur est devenu, c'est vrai, un évaluateur ; Il faut bien évaluer le système. Il faut bien sanctionner un certain moment. Nous avons affaire à des fonctionnaires. Il y a les promotions, il y a les mutations, il y a un barème qui joue. Mais ceci posé, je crois que la plupart d'entre nous, nous mettons l'accent sur nos tâches d'accompagnement, nos tâches d'animation, nos tâches de formation. L'inspecteur est sur le terrain ; il est dans les écoles.

C'est possible bien sûr ; dans une équipe, dans un groupement il y a ceux qui font, ce qui doit être fait et puis les autres. Vous savez chacun est ce qu'il est. L'inspecteur est aussi une personne avec ses défauts, ses qualités, ses richesses et ses pauvretés. Ce que je peux dire, c'est que depuis plusieurs années en tous cas, nous essayons de tenir compte de l'enseignant en tant que personne et personnellement, j'attache autant d'intérêt à l'entretien que j'ai avec les enseignants après l'inspection, qu'à l'inspection elle-même. La note c'est un moment, c'est un vécu, le plus important, c'est ce qui va se passer après.

Intervention 24

Je voulais préciser pour Mme qui parlait de ces grandes conférences pédagogiques du mercredi et du jeudi. Cela n'existe plus pour la bonne raison que les textes nous accordent 12 heures par an d'animation pédagogique.

Donc 12 heures par an vous voyez bien ce que cela peut faire alors qu'avant on avait la possibilité de libérer les maîtres, de libérer les enfants, de regrouper les maîtres pour faire un certain travail. Nous n'avons plus le droit de faire cela. Maintenant, on ne peut plus réquisitionner les maîtres le mercredi précisément parce que l'on tient compte de leur vie de famille, de leurs occupations ; c'est le seul jour où ils sont libres ; on ne peut pas leur demander de venir encore assister à des conférences pédagogiques. De manière institutionnelle, nous n'avons que 12 heures par an pour faire de l'animation pédagogique. Alors sortis de ces 12 heures, nous faisons des numéros de funambules quand nous voulons accompagner les collègues.

Intervention 25

Nous n'allons pas commettre l'erreur de tomber dans la querelle inspecteurs/inspectés. Je crois que ce qu'il faut retenir c'est le problème de la communication qui peut exister entre des personnes qui appartiennent à différents échelons d'une hiérarchie.

L'angoisse, la psychose ne datent pas de 15 ans.

Rappelez-vous de cette série de conseils de discipline que nous avons récemment eu pour insuffisance pédagogique. Je crois que c'est un peu l'idée de l'intervenante précédente qui relevait que les enseignants qui ont à charge l'éducation des enfants ont besoin d'avoir un type de relation autre, avec celui qui est chargé de les accompagner sur le plan pédagogique. Il y a des conférences pédagogiques, ou il n'y en a pas. Chacun en fonction de son statut, a ses propres contraintes : Les Inspecteurs ont certain nombre de contraintes : ils ont des quotas d'inspection qui leur sont exigés, il leur revient d'organiser des conférences pédagogiques, mais il y a aussi tant d'inspections, il y a tant de rapports à rendre à la fin de l'année.

Je crois qu'on est ici aux Assises, on n'a pas à considérer les statuts, mais à échanger sur ce dont on a besoin. Ce vers quoi on peut tendre pour progresser.

Intervention 26

Alors que nous avons des maîtres qui sont mieux formés, nous n'avons pas de création de postes. Les conditions d'encadrement doivent être améliorées, notamment à l'Ecole Maternelle et au cycle 1 de l'Ecole Élémentaire.

**L'ECOLE
DANS SON
ENVIRONNEMENT
SOCIO-EDUCATIF
ET CULTUREL**

INTRODUCTION

L'emploi de l'un ou l'autre des termes "école" ou "système éducatif" n'est pas neutre et est partie intégrante du débat. Le fait que le mode de transmission des connaissances dans le cadre des établissements scolaires -mode traditionnel, direct, "présentiel"- est de plus en plus complété par d'autres modes de transmission rendus possibles par le développement des nouvelles technologies de la communication, nous incite à préférer parler du "système éducatif" plutôt que de "l'école".

Le mot **école**, qui désigne à la fois, concrètement, le bâtiment où se déroule un enseignement et l'institution composée par l'ensemble des établissements scolaires, de leurs personnels et des services administratifs qui permettent leur fonctionnement, a tendance, du fait de son sens concret, à renvoyer au seul enseignement dispensé au sein du bâtiment scolaire et de la classe.

En revanche, le concept de "système éducatif" se prête mieux à englober des dispositifs et des modes de transmission nouveaux, voire une diversité interne du dispositif d'éducation, d'où notre préférence à y recourir.

Contrairement à ce qui est parfois affirmé, un tel terme n'est pas nouveau, puisqu'on le trouve employé dans les premières années du siècle par Emile Durkheim.

Et, lorsque pour des raisons rédactionnelles, nous emploierons aussi le terme d'école, c'est en lui prêtant implicitement, aussi, le sens élargi de "système éducatif".

Les lois de simple décentralisation ont profondément modifié les attributions respectives de l'Etat et des collectivités territoriales par rapport aux différents échelons du système éducatif, en impliquant davantage les municipalités, les départements et les régions dans la gestion matérielle des écoles, des collèges et des lycées.

Dans le contexte actuel d'aggravation des problèmes sociaux, l'école se voit attribuée une mission de plus en plus importante.

Elle ne peut plus se contenter de transmettre un savoir, un savoir-faire, un savoir être.

Elle a également une mission d'intégration sociale et professionnelle, car elle doit s'interroger sur la possibilité de préparer le jeune à occuper un emploi.

C'est également un lieu d'apprentissage à la citoyenneté. Aussi, elle doit être ouverte au monde et sur le monde. L'article premier de la loi d'orientation sur l'Education, de juillet 1989, dispose que le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Aussi, si l'Etat ne peut plus prétendre aujourd'hui à modeler et gouverner les esprits comme il a cherché à le faire dans le passé, la dimension d'éducation du citoyen doit être affirmée pour l'école, et celle-ci correspond à une mission nationale.

L'école doit conserver un rôle d'éducation à la citoyenneté qui implique une dimension morale ou éthique. Il serait bon, de ce point de vue, que l'on s'efforce d'énoncer explicitement les orientations morales ou éthiques qui doivent être proposées à tous, et donc diffusées d'abord par l'école (même s'il ne peut s'agir des prescriptions qui composaient les leçons de morale d'autrefois).

Il s'agit des règles nécessaires à la vie en commun dans une société démocratique qui entend bien ne pas se dissoudre dans la pluralité, mais se fixer un minimum de règles communes à tous les citoyens et à tous les groupes. Il serait bon aussi que l'on énumère un certain nombre de principes ou de choix qui relèvent de la morale ou de l'éthique personnelle ou communautaire de tel ou tel (à l'intérieur des règles communes).

Elle précise également que "la communauté éducative rassemble les élèves et tous, ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux autorités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat."

Ainsi le législateur a prévu un cadre d'interventions pour les organismes extérieurs à l'école.

Il s'agit de placer l'école dans ce cadre global et de voir comment elle concourt à la réalisation des missions qui lui sont assignées.

Il faut se demander comment elle gère toutes ces interactions pour atteindre les objectifs fixés pour l'enfant et par là même, la société.

Il convient donc, dans un premier temps de cerner l'environnement de l'école et les interactions, dans un deuxième temps de voir comment peuvent se développer les relations dans le contexte actuel, et enfin, de voir les perspectives d'avenir.

I - L'ENVIRONNEMENT DE L'ECOLE

A - LA FAMILLE

Pour que l'école remplisse sa mission, l'approche de la famille est indispensable car l'éducation de l'enfant devrait être faite avant tout dans le milieu familial.

Il revient à la famille d'éduquer, c'est-à-dire de fonder la conduite de l'homme futur, à partir de principes directeurs enveloppant une conception globale de l'humanité, de ses fins essentielles. C'est la famille plus modestement qui jette les bases de la relation à autrui, de la place de chacun dans une communauté restreinte (politesse, respect, partage).

En vue de l'inscription dans une communauté humaine élargie, c'est elle qui apprend à discerner le permis et le défendu, le souhaitable et l'interdit.

C'est elle qui inculque la pudeur et le respect, à partir d'un système de valeurs prégnant telle la conviction religieuse ou une conception humaniste laïque d'ensemble, ou plus simplement à partir d'une organisation traditionnelle des mœurs (le bon sens...).

Cette tâche d'éducation première est ensuite relayée par les choix libres du sujet, et en particulier dans son intégration associative. (structures communicationnelles de confrontations et d'échanges).

La famille est de moins en moins disposée - et en tous cas de moins en moins armée - pour proposer un système de valeurs résolu et charpenté. Elle aussi subit l'érosion générale des valeurs. En particulier, en raison des trois facteurs suivants :

- un facteur culturel, d'abord, celui de la crise de confiance à l'égard des fondations démographiques du vivre ensemble, de la désaffectation à l'égard des "Grands Récits" (christianisme, socialisme autoritaire), du désenchantement à l'égard des projets globaux.

- un facteur socio-économique, ensuite : celui de la dérive individualiste et concurrentielle des rapports sociaux par temps de chômage (avec la perte du sentiment d'appartenance à un horizon commun).

- un facteur psychosociologique enfin : celui de la crise intergénérationnelle qui dresse des communautés fusionnelles de jeunes contre des adultes, symboliquement déqualifiés en raison du chômage qui les destitue de l'autorité à dire, sinon les normes, du moins les perspectives (crise de l'idéal du Moi).

Face à cette désertion du champ des valeurs par une grande partie des familles, l'école ne peut assurer une éducation de substitution.

La fonction de transmission de valeurs est assurée tout d'abord dans la famille où les valeurs sont véhiculées.

Quant à la transmission du savoir, la mère y joue un rôle très important : la fonction de préparation à l'école.

Le milieu familial joue donc un rôle important au niveau des influences bonnes ou mauvaises qu'il exerce sur l'enfant

Pour bien comprendre le rôle que la famille joue dans l'éducation en Martinique, il convient cependant de voir comment cette famille a évolué par rapport à l'école et à l'évolution de la réalité socio-économique et culturelle.

1. L'évolution de la perception de l'école par les familles et de leurs attentes par rapport à la réalité socio-économique et culturelle.

a) Rappel historique

- La période esclavagiste

L'enseignement et l'éducation sont un privilège. L'instruction et l'éducation sont réservées à une élite.

- 1848 : fin de l'esclavage

Décret du 27 avril sur l'école rédigé par Perrinon : sa mission est de préparer la jeunesse à la vie morale, civile et politique. Décret qui ne sera pas appliqué.

- 1851 : création d'évêchés coloniaux pour l'instruction.

• sous la III^{ème} République, 1877 : le problème de l'école laïque est posé. L'école primaire gratuite est instaurée. Sur les 27 communes, 2 écoles par commune, dans le département, un lycée, un institut de droit, puis une école normale.

L'école est vécue comme un facteur de promotion sociale.

• A partir de 1945, les missions de l'école changent. On voit apparaître une demande sociale qui s'aligne sur la demande sociale française. Mais, progressivement, vers les années 1980, on voit apparaître dans l'école, une demande contradictoire :

Une demande identitaire en même temps qu'un désir de réussite des enfants dans le système français.

La famille a un rôle différent mais complémentaire de l'école, suivant le milieu social.

* Dans les milieux défavorisés, on parle de famille. Les familles ne sont pas désignées par une fonction, mais comme un groupe qui ne pénètre pas l'école.

* Dans les milieux favorisés, on parle de parents. Cela renvoie à un rôle bien précis, à un certain nombre de tâches. Les familles sont ici des lieux de décisions dans un dialogue entre parents et enfants.

La famille apparaît alors comme une entité complémentaire dans l'éducation de l'enfant, tant au point de vue de la transmission des valeurs, que de la transmission des savoirs.

- Transmission des valeurs
- Transmission des savoirs

b) L'intervention des parents d'élèves

b.1) Au conseil d'école

Le conseil d'école est constitué dans chaque école maternelle ou élémentaire pour chaque année scolaire. Les représentants des parents d'élèves en sont membres en nombre égale à celui des écoles. Les élections de ces représentants ont lieu chaque année, cinq semaines environ après la rentrée. Le conseil d'école se réunit au moins une fois par trimestre et obligatoirement dans les quinze jours suivant les résultats des élections. Les réunions ont lieu en dehors des heures de classe, pour une durée globale de six heures, prises sur les trente six heures hors du temps de présence devant les élèves.

Les attributions du conseil d'école

- vote le règlement intérieur de l'école
 - donne son avis sur l'organisation d'une garderie d'enfants dans les locaux de l'école, en dehors des heures d'activité scolaire
 - établit le projet d'organisation de la semaine scolaire
 - est associé à l'élaboration du projet d'école. Il donne, à ce titre, toutes suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions touchant la vie de l'école notamment :
 - * l'utilisation des moyens alloués à l'école
 - * les conditions d'intégration des enfants handicapés
 - * les actions pédagogiques entreprises pour réaliser les objectifs nationaux du service public d'enseignement
 - * les activités périscolaires
 - * la restauration scolaire
 - * la protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire et périscolaire
 - * l'hygiène scolaire
 - * l'utilisation des locaux en dehors des heures d'utilisation de l'école. A ce titre, il est consulté par le maire.
 - donne son accord pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives ou culturelles
 - statue sur proposition de l'équipe pédagogique en ce qui concerne la partie pédagogique du projet. En fonction de ces éléments, il adopte le projet d'école.
- Au sein du conseil d'école, une information est donnée sur :
- l'organisation des aides spécialisées
 - les critères de choix de manuels scolaires et de matériels divers

b.2) Au conseil du collège

Les parents d'élèves sont membres du conseil d'administration des collèges au nombre de sept pour les collèges de plus de 600 élèves et de six en-dessous. La compétence du conseil d'administration est de régler les affaires de l'établissement.

Il donne son accord sur :

- les orientations relatives à la conduite du dialogue avec les parents d'élèves ;
- le programme des associations fonctionnant au sein de l'établissement ;
- les activités complémentaires organisées au sein de l'établissement en application des dispositions de l'article 26 de la loi n° 83 663 du 22 juillet 1983 ;
- la passation des conventions dont l'établissement est signataire ou l'adhésion à tout groupement d'établissements ;
- les modalités de participation de l'établissement aux actions conduites par le groupement d'établissements pour la formation continue.

Il délibère sur toute question dont il a à connaître en vertu des lois et règlements en vigueur, ainsi que sur celles ayant trait aux domaines sanitaire et social, à la sécurité, à l'accueil et à l'information des parents d'élèves et à la constitution au sein de l'établissement d'instances autres que celles prévues par le présent décret.

Il peut définir, dans le cadre du projet d'établissement, un plan d'actions particulières qui seront entreprises pour permettre, conformément aux objectifs nationaux du service public, et le cas échéant, en fonction des orientations fixées par la collectivité en matière de fonctionnement matériel, une meilleure utilisation des moyens alloués à l'établissement d'instances autres que celles prévues par le présent décret.

Il autorise les actions à intenter ou à défendre en justice, l'acceptation des legs et donations, l'acquisition ou l'aliénation des biens.

Il peut décider de la création d'un organe de concertation et de proposition sur les questions ayant trait aux relations de l'établissement avec le monde social, économique et professionnel ainsi que la formation continue des adultes.

Sur saisine du chef d'établissement, il donne son avis sur :

- les mesures annuelles de création et de suppression de sections et options dans l'établissement ;
- les principes du choix des manuels scolaires, des logiciels et des outils pédagogiques ;
- l'utilisation des locaux scolaires par le maire de la commune pour l'organisation d'activités à caractère culturel, sportif, socio-éducatif prévues par l'article 25 de la loi du 22 juillet 1983 ;
- la modification des heures d'entrée et de sortie de l'établissement par le maire prévue par l'article 27 de la loi du 22 juillet 1983.

L'école par son caractère laïque, a vocation d'intégrer les jeunes selon les lois de la République, tout en respectant leur appartenance religieuse.

Il paraît néanmoins intéressant de connaître les rapports des familles avec l'école suivant leur appartenance religieuse.

2. Les rapports des familles avec l'école en fonction de leur confession

Pour les Adventistes, le sens de la véritable éducation repose sur la spiritualité. L'école doit aller au-delà de la formation académique et professionnelle. Dieu doit avoir sa place tout d'abord dans la famille, puis à l'école.

Dans les écoles adventistes, les étudiants reçoivent une éducation dont les principes sont inculqués par la Bible.

Des actions sont menées :

- * au niveau des Ecoles et des familles en faveur de l'éducation (foyer-école etc...)
- * au niveau des élèves et de leur famille par les enseignants

Cependant, des problèmes se posent à ces familles quand l'enfant fréquente l'école publique :

- l'alimentation,
- les menaces d'expulsion à cause des absences du samedi etc..,
- la préparation des fêtes et la participation à certaines activités.

La Mission Evangélique

Même principe de l'école basée sur la spiritualité, mais pas de problème le samedi.

Pour les Témoins de Jéhovah

Même principe. La famille est centrale. L'enfant doit obéir au Chef de Famille. (le père)
Aucune participation à l'école, à la société.

Pour l'Eglise Catholique

Selon le point de vue de l'Eglise Catholique, la famille, l'école, la religion ont une même mission : éduquer. La famille est la première école de vertus sociales nécessaires à toute société.

L'école donne le sens des valeurs et les bases du civisme. Elle forme des hommes et des citoyens. L'église est une école de fraternité où les hommes apprennent à vivre ensemble et à s'aimer.

Ces principes exposés, toutes ces considérations ne peuvent, en aucun cas remettre en question la laïcité et les missions de l'école, qui sont de transmettre le savoir et de former les citoyens.

Concernant la place des religions dans l'enseignement public : s'agit-il de la religion comme dimension de culture ? s'agit-il de la religion comme fait social, historique, comme élément à prendre en compte dans l'histoire des idées ? S'agit-il de cela. C'est vrai que l'enseignement public doit le prendre en compte. Par contre, s'il s'agissait de considérer la religion comme maîtresse de vérité, comme règle de conduite stricte, comme norme, elle n'aurait pas sa place dans le service public. Dans ce pays comme dans d'autres, l'utilité sociale de la religion est considérée comme un élément fondamental. On demande à la religion d'être gardienne des moeurs, gardienne de l'ordre social, ce qui relève du non-dit.

En conclusion, le rôle de la famille par rapport à l'école varie en fonction de son appartenance religieuse et son évolution sociale.

Cependant, outre l'école et la famille considérées comme les principaux acteurs dans l'éducation, les organismes périscolaires et extra-scolaires, y jouent un rôle fondamental.

On constate que, pour ce qui est de l'enseignement élémentaire, les municipalités jouent un rôle grandissant par l'adoption de projets éducatifs municipaux impliquant différents types d'organisation du temps des enfants, avec l'emploi d'animateurs sportifs ou culturels intervenant dans les écoles, à l'intérieur ou à l'extérieur du temps scolaire.

B. LE RÔLE JOUÉ PAR LES ORGANISMES PÉRI ET EXTRA SCOLAIRES À L'INTÉRIEUR ET À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE.

Le rôle joué par ces organismes est défini par un certain nombre de textes, notamment dans le rapport annexé sur les missions et objectifs fixés par la Nation dans **la loi d'orientation de 89** :

"Le droit à l'éducation et à la formation est assuré en France. Dans le respect des principes fondamentaux d'égalité, de liberté et de laïcité, l'Etat garantit l'exercice de ce droit à tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

L'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances.

L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.

C'est pourquoi l'éducation doit développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques et de participer à la vie de la cité. Le système éducatif doit également assurer une formation physique et sportive pour tous les jeunes et aider au développement des associations sportives d'établissements, conformément à la loi du 16 juillet 1984."

L'école ne peut seule assumer cette mission et doit s'appuyer sur des organismes complémentaires de l'école aux fins de l'ouvrir sur son environnement socioculturel.

Les associations laïques complémentaires de l'enseignement public ont un rôle "régulateur, de garde-fous, d'interface entre système scolaire et environnement éducatif, et surtout créateur d'une dynamique éducative.

Certaines associations peuvent intervenir par le biais d'un agrément délivré par le C.A.A.E.C.E.P. (Comité Académique des Associations Educatives Complémentaires de l'Ecole Publique), d'autres peuvent bénéficier d'une habilitation ponctuelle par le chef d'établissement ou le directeur d'école.

1. Les associations éducatives complémentaires de l'école publique

Le Ministère de l'Education Nationale a fait paraître au B.O. n° 10 du 11 mars 1993 les textes pris en application du décret relatif aux relations avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public.

Il s'agit de la circulaire n° 93.136 du 25 février 1993 qui décrit principalement la nouvelle procédure d'agrément et le fonctionnement des C.A.A.E.C.E.P.

La circulaire précise les conditions impératives pour l'obtention de l'Agrément. Parmi celles-ci, le texte rappelle que : "le concours apporté à l'Enseignement Public doit être réel, direct et lié à l'objet principal de l'Association". Les Conseils Académiques procéderont à une "analyse pragmatique mais rigoureuse" et veilleront à l'intérêt général et non lucratif de l'association, à la qualité et à la compatibilité de ses activités avec le service public de l'Education, à la laïcité, à l'ouverture à tous.

L'agrément national obtenu "peut être étendu aux structures départementales ou locales". Ces associations désignées par chaque association ou fédération "doivent néanmoins adresser leurs statuts et un rapport annuel d'activités au Recteur d'Académie dans le ressort duquel elles exercent leur activité".

Dans notre département, les associations et organismes qui interviennent en direction de l'école sont nombreux et proposent un large éventail d'activités.

On peut les classer en 3 types :

- Des organismes parapublics (SERMAC, CIJ, Offices Municipaux..)
- Des associations agréées par le CAACEP qui se caractérisent par la performance de leurs actions en direction de l'école (FOL, FRANCAS, CEMEA, UFCV...)
- Des associations intervenant ponctuellement à la demande des établissements scolaires.

Parmi leurs actions nous pouvons notamment citer :

- appuis pédagogiques et logistiques dans le cadre des projets d'actions éducatives (PAE)
- soutien et organisation des classes découverte
- séjours linguistiques et voyages scolaires éducatifs
- formations des enseignants, d'animateurs, de délégués de classe...
- soutien et accompagnement scolaire
- accueil des élèves pendant l'interclasse)
- centres de vacances et de loisirs (CLSH)
- activités scientifiques, artistiques, culturelles, ludiques
- activités sportives etc...

a) les associations sportives : l'UNSS et l'USEP

• Au niveau de l'UNSS dans chaque établissement, il existe une association sportive, présidée par le chef d'établissement, dont il convient de souligner le rôle :

L'identité propre de l'UNSS est de développer l'esprit de camaraderie, la rigueur et veiller à ce que le comportement de l'adulte soit toujours un exemple pour les jeunes.

Dans l'évaluation, la finalité de la formation doit être la maîtrise de soi, la cohésion du groupe, la connaissance de l'individu et du milieu naturel, le respect, la maîtrise de l'autre. Tout cela pour une bonne utilisation à travers des activités d'expression et de créativité.

L'enfant sera initié à la responsabilité individuelle et collective, se traduisant concrètement par l'arbitrage, l'organisation de manifestations.

L'organisation est pyramidale : district, départementale, nationale.

La Martinique est partagée en 9 districts compte tenu de la difficulté des enfants à se rencontrer.

- Il y a 72 établissements scolaires secondaires donc 72 associations sportives,
- 6 000 licenciés mais plus de 10 000 élèves pratiquant le sport, encadrés par 70 éducateurs sportifs.

- l'UNSS fonctionne trois heures le mercredi après-midi. La participation de l'enfant est volontaire.

- Pour le secondaire, l'UNSS a une obligation de 20 heures de service par semaine dont 17 heures d'enseignement sportif.

Il est à remarquer que l'enseignement du secondaire est rémunéré, tandis que pour le primaire, c'est le bénévolat.

• L'USEP (Union sportive de l'Enseignement du premier Degré est une Fédération multisports qui regroupe des associations sportives créées dans les écoles et confédérées au sein de la Ligue Française de l'enseignement et de l'Education permanents.

Le but de l'USEP est de permettre à l'enfant, par la pratique sportive, de développer le goût de la responsabilité individuelle et collective, l'éveil à la vie associative, à la démocratie et à la citoyenneté.

b) Les autres associations

• Certaines actions conduites par des associations intervenant hors temps scolaire pour répondre aux besoins non satisfaits (accueil, soutien scolaire, transport d'enfants, etc.)

• D'autres associations s'inspirant de la foi proposent des activités sur les temps libres de l'enfant (week-end, petites et grandes vacances).

• Les *Scouts de la Martinique* dont l'objectif est de faire que chaque individu soit un citoyen chrétien, actif, heureux, utile ; avec une pédagogie différenciée suivant des tranches d'âge.

• Les *Coeurs et Ames vaillantes* dont l'objectif est de permettre à l'enfant de prendre conscience dans la vie des limites du bien et du mal et d'intervenir en associant les autres afin d'entraîner un changement.

D'autres organismes institutionnels concourent également à côté de l'école au développement de la mission de formation et d'éducation et d'intégration de l'enfant.

D'autres encore interviennent ponctuellement à l'école dans le cadre de projets d'école

Il est souhaitable qu'une attention particulière soit portée sur des initiatives qui peuvent paraître généreuses et intéressantes mais qui dissimuleraient en réalité une démarche essentiellement lucrative. De même, il faut rester vigilant sur les risques d'embrigadement ou d'endoctrinement.

2. Le rôle des autres organismes

a) la CAF

Les prestations de l'action sociale

La Caisse d'Allocations Familiales de la Martinique développe, en complément du versement des Prestations Familiales légales, un important programme d'actions sociales pour améliorer les conditions de vie des familles allocataires et de leurs enfants.

Elle propose :

a. 1) Des aides directes aux familles

LOGEMENT ET FAMILLES

Les prêts à l'habitat, à la construction et à l'amélioration de l'habitat, pour les branchements en eau et électricité.

ENFANTS ET LOISIRS

- Aides aux vacances, colonies, camp, CLSH mercredi, VVF, prise en charge de la formation des jeunes aux fonctions d'animateur de colonies de vacances, attribution de Bourses pour complément trousseau vacances

La prise en charge de la CAF est de 5 jours minimum, et de 35 jours maximum pour les vacances collectives (colonies ou CLSH ou camp). Une aide peut également être accordée pour l'accueil en CLSH le mercredi durant la période scolaire. Une semaine minimum et de 2 semaines maximum pour les vacances familiales (VVF).

Le montant de l'aide aux vacances varie selon les ressources de la famille.

Quotient familial	Par jour et par enfant			Forfait par semaine et par famille		
	Colonies	Camps	CLSH	VVF		
jusqu'à 1990	90 F	72 F	50 F	1 200 F	1600 F	1760 F
de 1901 à 2100	70 F	58 F	40 F	900 F	1200 F	1320 F
de 2101 à 2600	35 F	29 F	20 F	450 F	600 F	660 F

PRETS EQUIPEMENT MENAGER

Achat de mobilier et d'appareils ménagers

AIDES FINANCIERES

- Aide en cas de décès, de naissances multiples,
- Aide à l'insertion des jeunes des Foyers de jeunes travailleurs

a.2) Des aides aux fonctionnements et à l'investissement d'infrastructures sociales et associatives

La CAF participe au développement des équipements sociaux, facteur de cohésion et d'apprentissage de la vie sociale

STRUCTURES SOCIALES ET ASSOCIATIVES

Foyers ruraux, CEDIF, MJC, Foyers de jeunes travailleurs, C.I.J., ADAFAE (Travailleurs familiales centre sociaux...)

ACCUEIL D'ENFANTS JUSQU'A 12 ANS :

- aides aux crèches, haltes garderies, jardins d'enfants
- la création de structures d'accueil au plan quantitatif et qualitatif à travers les subventions, dans le cadre du contrat enfance engageant la CAF et les municipalités

LOGEMENTS

Participation au fond de solidarité logement

a.3) La PARS (Prestation Accueil et Restauration Scolaire)

Cette prestation est versée aux municipalités et aux gestionnaires des établissements scolaires (collèges, lycées professionnels), en vue de contribuer à assurer aux enfants un service de restauration scolaire de bonne qualité, tant au niveau des repas, des conditions d'accueil et de la formation du personnel.

LE SERVICE SOCIAL

La CAF c'est également un service à l'écoute de la famille.

14 travailleurs sociaux contribuent à faciliter la vie quotidienne des familles par un accompagnement social axé sur :

- les conseils pour l'accès aux prestations servies par la CAF et aux autres droits sociaux.
- l'éducation familiale
- l'éducation et l'aide budgétaire
- l'éducation parentale
- l'éducation sociale
- la prévention.

Les actions individuelles ou collectives des travailleurs sociaux renforcent l'efficacité des différentes aides financières dans les domaines :

- du logement et de l'habitat des familles
- de l'enfance
- des aides directes aux familles
- du développement social (développement des biens sociaux et des solidarités).

Leur mission vise la responsabilisation et l'autonomie des familles ainsi que la prise en compte de leurs initiatives et des actions engagées pour leur venir en aide.

Les travailleurs sociaux peuvent aider les familles à gérer leur budget. Pour beaucoup d'allocataires, le budget familial est constitué uniquement des prestations familiales.

Le service social participe aussi de façon concrète au développement de la politique sociale du département en privilégiant la promotion des familles et des enfants.

b) le service social enfance du département

Le Département, en matière d'aides, d'actions sociales et de santé, a des compétences considérables.

Par le biais de sa Direction Départementale des Services Sanitaires et Sociaux (DISSES), son action d'aide sociale est déterminante car il gère, équipe et développe au travers de ses missions qui sont les suivantes :

b.1) Protection sociale de l'enfance

L'AIDE AUX FAMILLES EN DIFFICULTE :

Par le biais d'aides financières et matérielles d'actions éducatives dans les familles, la prise en charge de mineurs, de jeunes majeurs (à titre provisoire ou définitif) et de familles.

L'AIDE EN DIRECTION DES FEMMES ENCEINTES ET DES MERES ISOLEES.

LA PREVENTION

- des sévices et du délaissement de l'enfant
- de la marginalisation et insertion des jeunes dans la société
- en matière d'adoption

b.2) la prévention maternelle et infantile (PMI)

La DISSES développe une action de prévention psycho et médico-sociale auprès de la mère et de l'enfant de la naissance à 6 ans, à domicile, à l'hôpital, dans les crèches et les écoles maternelles à travers les consultations prénuptiales, la surveillance des grossesses, des enfants et des nourrissons.

b.3) l'action sociale

86 assistantes sociales réparties dans tout le département organisé en six circonscriptions, interviennent pour des motifs les plus variés (actions de prévention sociale et de santé en direction des familles, problèmes sociaux et financiers, colonies de vacances, rentrée scolaire, maladie, relations familiales, insertion, sinistres, etc...).

b.4) actions de santé

Ce sont les actions de prévention portant sur :

- l'hygiène publique
- l'hygiène sociale
- les vaccinations obligatoires et facultatives (exemple : test d'intradermo tuberculique dans les écoles et vaccination)
- correction des carences nutritionnelles
- à partir également de ses dispensaires, la lutte contre les fléaux sociaux (tuberculose, lèpre, cancer, MST...).

b.5) contrôle des établissements et des services sociaux

Ce sont les établissements recevant des mineurs :

- M.E.C.S. (Maisons d'enfants à caractère social)
- pouponnière
- établissements maternels
- centre de placements familiaux

Le département décide de la création des établissements et services sociaux et de leur habilitation à recevoir les bénéficiaires de l'aide sociale et de la tarification des prestations fournies par ses services

b.6) l'assurance personnelle

Le département prend en charge les cotisations des particuliers nécessiteux permettant à ces derniers d'accéder à la Sécurité Sociale.

b.7) - l'aide sociale générale

- Aide matérielle à la famille
- Aide médicale à domicile et en milieu hospitalier

b.8) le service des travailleuses familiales

Les critères d'intervention s'inscrivent dans le champ de compétences du département:

- *En matière d'Aide Sociale à l'Enfance,*

Selon l'article 42 du code de la famille et de l'Aide Sociale, Une aide à domicile peut être attribuée à la personne qui assume la charge effective de l'enfant :

- lorsque sa santé, sa sécurité, son entretien ou son éducation l'exige.
- Quand les difficultés sociales, financières, médicales, compromettent l'équilibre familial (exemple : parents très jeunes, difficultés de travail, de logement...).

En résumé, ce sont les interventions en cas de surmenage, fatigue, maladie de la mère, de l'enfant, d'abandon du foyer par la mère ou le père.

Ce sont les actions éducatives et les mesures de prévention en cas d'enfant en danger de prévention des mauvais traitements ou de négligences graves.

- *En matière de P.M.I.*

Notion globale de santé familiale en tenant compte de l'entourage global de l'enfant et des conditions de vie de la famille :

- dimension éducative
- information des familles
- vaccination
- hygiène
- accompagnement - actions collectives
- naissance

- *En matière d'Action Sanitaire et Sociale*
Pour la maladie et le handicap.

- * Son service d'éducateurs de prévention

Intervenant dans les familles pour tous les problèmes d'enfants et de leurs familles. On peut noter une très importante action de ce service en relation avec l'école dans sa globalité et des suivis de situations.

- * Le service social départemental

Le Service Social Départemental fonctionnant en polyvalence de secteur, couvrant tout le territoire de la Martinique, a des missions fondamentales auprès des familles, des personnes en difficultés sociales :

- accueillir, écouter
- observer, analyser, évaluer
- informer, orienter
- traiter les demandes, prévenir
- former, projeter
- établir la médiation, coopérer avec d'autres partenaires.

Ces compétences très diversifiées s'articulent autour de la notion d'aide, sans assister, sans se substituer aux personnes, dans un souci de les responsabiliser, dans un climat de confiance nécessaire et de respect d'autrui.

Les supports prioritaires d'actions sont :

- les visites à domicile
- les permanences
- les concertations et réunions
- l'accompagnement social individuel et / ou en groupe
- la participation aux projets de développement social local

Actuellement

Le Service Social polyvalent de secteur est souvent interpellé par les Enseignants et la direction des écoles et doit intervenir pour des problèmes ayant des répercussions sur la scolarité des enfants. Les interventions portent prioritairement sur :

- les problèmes sociaux des familles
- les mauvaises conditions de vie et d'étude des enfants
- la maltraitance
- l'absentéisme
- le mauvais entretien des enfants
- les difficultés matérielles et financières des parents.

Les familles sont aidées principalement dans leur rôle de parents et aussi pour les difficultés familiales quotidiennes.

Tel qu'il est organisé aujourd'hui, le Service de Santé Scolaire n'est présent que dans le secondaire, les collèges et les lycées.

La priorité est donnée à une population de pré-adolescents et d'adolescents (protection) alors que, dès la Maternelle et le Primaire, on peut agir afin de prévenir les difficultés d'adaptation scolaire (la prévention).

- Les élèves de MATERNELLE (3 à 6 ans), ont, pour certains, une couverture médicale assurée par la P.M.I. ou le Médecin traitant. La dimension sociale est absente dans la plupart des cas.

Un bilan de 6 ans, avant l'entrée en C.P., est réalisé.

Pour les élèves du PRIMAIRE (6 à 11 ans), aucune couverture médico-sociale n'est assurée. Dans le meilleur des cas, le service médical représenté par l'Infirmière, enregistre le poids, la taille et réalise le test d'acuité visuelle. Là encore, la dimension sociale ne peut exister que par l'Assistante sociale polyvalente de secteur, quand elle le peut. Elle est également sollicitée pour des investigations approfondies (enquêtes sociales). Exemple : enquêtes d'orientation.

Un bilan médico-social est prévu avant l'entrée en 6ème.

Les interventions fréquentes, et pour des problèmes importants, sont révélateurs d'un manque.

Il est **indispensable** qu'un véritable Service de Santé Scolaire s'organise dès la Maternelle, se poursuive en Primaire, ceci en liaison avec les services de P.M.I., dans un souci d'efficacité, de lutte contre les inégalités et bien entendu dans l'intérêt des familles-parents et enfants-élèves.

Il est **vital** que cette tranche d'âge (autonomie-puberté-responsabilité) soit prise en charge socialement. L'histoire nous montre que les abus sexuels, en général, débutent à cette période. **Il est important de donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer, de parler à un professionnel compétent.**

Attendre l'entrée en 6ème pour ce faire peut s'avérer être trop tard. A cette période (6-11 ans), il est encore temps d'agir sur les facteurs sociaux susceptibles de faciliter l'adaptation du jeune scolarisé à son milieu de vie.

Les missions du département, en particulier de la DISSES par ses interventions à caractère social et sanitaires diverses, touchent principalement les familles chargées d'enfants.

Son service d'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) vient très souvent compléter les prestations servies par d'autres organismes (exemple : pour les vacances collectives ou en famille).

Il aide également pour les frais liés à la scolarité, l'internat, la demi-pension des élèves, pour l'équipement des familles quand la situation le justifie avec le concours des Assistants sociaux départementaux.

Un autre facteur intervient dans la réalisation des objectifs visés pour que les familles assurent pleinement le développement de leurs enfants à l'école ou à travers les activités extra-scolaires : leurs conditions de ressources.

C. LE COUT DE LA SCOLARITE

Afin d'apprécier cet aspect, il est nécessaire de lister tout d'abord l'ensemble des besoins d'un enfant scolarisé en fonction du niveau de l'enseignement et ensuite les formes et le montant des aides attribuées aux familles par les différents organismes pour y faire face.

a) listes des dépenses pour les familles

- L'achat de vêtements - uniforme
- Matériel -livres, cahiers, matériel sportifs
- Matériel complémentaire
- Transport - carte scolaire
- Assurance
- Coopérative
- Alimentation -cantine-
- Activités éducatives
- Activités sportives (UNSS-USEP)
- Garderie (du soir et du mercredi parfois le samedi)
- Activités liées au périscolaire pendant ou hors temps scolaires
- Centre de vacances sans hébergement ETC

a.1) La CAF

Outre les allocations familiales, la CAF accorde des aides aux familles sous certaines conditions.

b) liste des aides que peuvent obtenir les familles (au 1/07/95)

TYPE D'ALLOCATIONS	MONTANT	CONDITIONS DE RESSOURCES
1• Allocations familiales		Avoir au moins un enfant à charge Pas de conditions de ressources
Famille d'un seul enfant	122	
Majoration : enfant 10 à 15 ans	77	
Majoration : enfant de + de 15 ans	118	
Famille de deux enfants et plus		
2 enfants	665	
3 enfants	1518	
4 enfants	2370	
5 enfants	3222	

(suite) TYPE D'ALLOCATIONS	MONTANT	CONDITIONS DE RESSOURCES
par enfant supplémentaire	852	
Majoration : enfant 10 à 15 ans	187	
Majoration : enfant + de 15 ans	333	
2. Complément Familial (par foyer)	495	Avoir au moins 1 enfant de moins de 5 ans Conditions de ressources
3. Allocation de soutien familial (par enfant)		Avoir à charge des enfants orphelins ou abandonnés Pas de conditions de ressources (1)
Taux plein	306	
Taux partiel	404	
4. Allocation d'éducation spéciale	665	
Complément 1ère catégorie	499	
Complément 2ème catégorie	1497	
Complément 3ème catégorie	5422	
5. Allocation Rentrée scolaire (5) (enfants de 6-18 ans)		Avoir des enfants de 6 à 18 ans révolus Conditions de ressources (1)
1 enfant	1500	
2 enfants	3000	
3 enfants	4500	
4 enfants	6000	
par enfant supplémentaire	1500	
6. Aide à la scolarité (2)		
7. Allocation de logement étudiant		Etre locataire ou payer une pension de famille Conditions de ressources

(1) Trois conditions :

- Avoir un enfant à l'école ou en apprentissage et qui est né entre le 16/09/77 et le 31/01/90 (6 à 18 ans)

- Avoir reçu une prestation familiale versée par la caisse d'Allocations familiales pour le mois de juillet

- Avoir des ressources ne dépassant pas un certain plafond (appréciation à partir de la déclaration de ressources)

LES CONDITIONS DE RESSOURCES

Nombre d'enfants	Ressources
1	98 466
2	121 189
3	143 912
4	166 635
Par enfant supplémentaire	22 723 F

(2) Trois conditions pour bénéficier de cette aide qui depuis l'année dernière remplace les bourses de collège :

- Avoir un enfant qui va à l'école ou en apprentissage et qui est né entre le 16/09/79 et le 31/01/85 (11 à 15 ans révolus)

- Avoir reçu au moins une prestation familiale versée par la caisse d'Allocations familiales pour le mois de juillet

- Avoir des ressources ne dépassant pas un certain plafond (déclaration de ressources 1994)

Nombre d'enfants	Montant	
	<u>Aide de 1093</u>	<u>Aide de 341</u>
1	1093	341
2	2186	682
3	3279	1023
4	4372	1364
Par enfant en plus	1093	341

TABEAU COMPARATIF PRESTATIONS DOM/METROPOLE

Types d'allocations	Métropole		DOM		Majorations pour âge
	Taux	Montant	Taux	Montant	
Allocations familiales Nombre d'enfants	2	32%	665 F	32%	Enfants 10-15 ans Taux : 9 % Montant : 187 F
	3	41%	852 F	73%	
	4	41%	852 F	114%	
	5	41%	852 F	155%	
		41%	852 F		
Par enfant supplémentaire					Enfants + 15 ans Taux : 16 % Montant : 33 F
Prestations	Métropole		DOM		
	Taux	Montant	Taux	Montant	
Allocation pour jeune enfant (APJE)	45,95%	955 F/mois			
	41,65%	866 F/mois	23,79%	495 F/mois	
Complément familial (CF) (4)	30,00%	624 F/mois	19,42%	404 F/mois	
	22,50%	468 F/mois	14,73%	306 F/mois	
Allocation de soutien familial (ASF) Taux plein Taux partiel	32,00%	665 F/mois	32,00%	665 F/mois	
	24,00%	499 F/mois	24,00%	499 F/mois	
	72,00%	1 497 F/mois	72,00%	1 497 F/mois	
	MTP	5 422 F/mois	MTP	5 422 F/mois	
Allocations de rentrée scolaire (ARS) (4) Rentrée 1995 (5)	20,00%	416 F/ an	20,00%	416 F/ an	

(5) A titre exceptionnel, l'ARS sera majoré de 1 084 F à la rentrée 1995, soit un montant de 1 500 F

**PLAFOND DE RESSOURCES
COMPLÈMENT FAMILIAL DOM**

(4) Allocation de rentrée scolaire

Nombre d'enfants	Revenus nets catégoriels en 1993 (2)
1	96 444 F
2	118 700 F
3	140 956 F
4	163 212 F
Par enfant supplémentaire	22 256 F

(2) Base 74 188 F + 30 % par enfant à charge

a.2) l'Education Nationale :

- Bourses des collèges

Quelques Bourses sont maintenues dans les collèges : ce sont les Bourses d'enseignement d'adaptation.

Elles varient de 336,00 F à 1009,80 F et sont réservées aux jeunes en difficulté. Elles sont accordées par les inspecteurs d'académie.

- Bourses des lycées

Des Bourses sont accordées aux lycéens en fonction des ressources.

Pour le lycéens, des Bourses sont attribuées en fonction des ressources (de 3 à 10 parts de 246 F chacune) ainsi que des primes : à la qualification (2 811 F) pour les boursiers de CAP et BEP, d'équipement (1 100 F) pour les boursiers de 1ère année des sections industrielles, d'entrée en 2nde, 1ère et terminale (1 400 F) pour les boursiers.

Enfin, les boursiers bénéficient d'exonérations de droits d'inscription aux examens.

- fond social lycéen (coopérative du lycée)

Après enquête et avis de l'assistante sociale du collège ou du lycée une aide exceptionnellement est accordée.

- Coopérative reçue des familles

A toutes ces aides légales s'ajoutent les secours accordés sous forme de subventions ponctuelles après enquête sociale :

a.3) le Département :

- le service de l'aide sociale à l'enfance dont un des objectifs est d'aider les parents à assurer l'entretien et l'éducation des enfants de la naissance à vingt et un an peut :

* quand la famille connaît des difficultés matérielles, accorder une allocation mensuelle pour faciliter l'entretien et l'éducation des enfants vivant dans des milieux dépourvus de ressources suffisantes.

* quand la situation familiale le nécessite et après enquête sociale, prendre en charge en partie ou en totalité les frais de scolarité, d'inscription et de demi-pension.

a.4) les Municipalités (CCAS, - Caisse des écoles) :

Pour la cantine et les centres de loisirs ces municipalités fixent des tarifs en fonction des ressources ou offrent des possibilités de gratuité.

- Les associations caritatives

Il existe également :

- des aides alimentaires, des bons de vestiaire et de trousseau, de matériel scolaire exceptionnellement

Un autre facteur, les médias, joue un rôle important dans l'environnement de l'école et a des incidences considérables sur l'éducation.

a.5) Les médias et les nouvelles technologies en matière de communication et de transmission du savoir

La télévision peut et doit être mieux utilisée pour contribuer à l'éveil des esprits, à la diffusion des connaissances, à la compréhension du monde. Il faut préparer les enseignants à son utilisation et financer des programmes éducatifs.

Pour cela, il y a nécessité d'une adaptation constante des différents acteurs à ce phénomène.

1) la nécessité pour les parents de bien utiliser les médias au niveau de l'éducation de leurs enfants.

2) la nécessité pour l'école de s'adapter aux évolutions constantes afin d'en faire un outil pédagogique très précieux.

a.5) Les relations Ecole-entreprise

Deux questions importantes :

Qu'est ce que l'entreprise peut apporter à l'école ?

Qu'est ce que l'école peut apporter à l'entreprise ?

Les réponses à ces questions permettraient d'établir un partenariat entre l'école et l'entreprise.

D - ECOLE ET PRISE EN CHARGE PSYCHO-SOCIALE

1. Le service de santé scolaire

Les missions de l'Education Nationale en matière de santé et d'action sociale s'exercent en faveur des élèves et des étudiants d'une part, de l'ensemble des personnels d'autre part.

La responsabilité des actions de promotion de santé en faveur des enfants et des adolescents en milieu scolaire a été confiée au Ministère de l'Éducation Nationale par le décret du 21-12-84.

Elle trouve sa dimension dans le cadre des nouvelles orientations données au système éducatif par la loi du 10 juillet 1989.

Il y est affirmé :

"La lutte contre les inégalités passe également par le dépistage des handicaps. Ce dépistage entrepris dès l'école maternelle est une obligation essentielle. Le service de santé scolaire, en liaison avec les services de protection maternelle et infantile, y joue un rôle central avec l'ensemble de l'équipe éducative, les médecins de famille, les services sociaux compétents et tous ceux qui sont susceptibles de contribuer à cette action.

La formation des élèves dans le domaine des sciences de la vie, l'éducation pour la santé et la prévention des agressions et des consommations nocives doivent également constituer une préoccupation pour les parents d'élèves, l'équipe éducative et le service de santé scolaire. Le projet d'établissement pour fournir un cadre à leur action. Une priorité dans l'attribution des moyens sera accordée aux établissements des secteurs les plus défavorisés. Les initiatives locales et départementales seront encouragées. Par ailleurs, la formation des personnels enseignants tiendra compte des aspects sanitaires et sociaux de l'action éducative".

a) Organisation du service de promotion de la santé en faveur des élèves

Le service de promotion de la santé en faveur des élèves constitue une interface entre les jeunes, le monde de la santé, le monde de l'enseignement, le tissu familial et social. C'est par la connaissance multidimensionnelle de ces milieux, par la pratique active du partenariat avec les associations reconnues qui les pénètrent, par leur démarche de santé publique, mais aussi par leur insertion au sein de l'institution scolaire qui doit se concrétiser au sein du projet d'école ou d'établissement, que ce service affirmera sa spécificité et son efficacité.

Il convient également de souligner l'importance primordiale que revêt la poursuite et le développement d'une concertation permanente entre les structures et les personnels de santé relevant de l'Education Nationale et ceux relevant du Ministère de la Santé, ainsi qu'avec les services des collectivités locales désormais compétentes en matière d'action sanitaire et sociale, notamment avec les services départementaux de protection maternelle et infantile (P.M.I.) et d'aide sociale à l'enfance, de même qu'avec les services de médecine du travail.

La circulaire n°91-148 du 24 juin 1991 de l'Education Nationale adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie précise les missions et le fonctionnement du service de promotion de la santé en faveur des élèves.

La réunification de la gestion de la totalité des moyens au sein du Ministère de l'Education Nationale a pris effet au 1er janvier 1991.

C'est le Recteur qui est responsable dans son académie de la politique de santé définie par le ministre et qui définit les secteurs géographiques d'intervention des équipes de santé, sur proposition des inspecteurs d'académie, en prenant en compte les besoins prioritaires, notamment dans les zones et les établissements sensibles.

La nouvelle organisation prévoit d'autre part, que les actions de santé sont désormais assurées par deux services qui agissent en étroite collaboration avec le concours des secrétaires médico-scolaires : le service médical et le service infirmier.

b) Missions et orientations générales

Les missions du service de promotion de la santé des élèves consistent à promouvoir la santé physique et mentale en faveur de tous les jeunes scolarisés en vue de contribuer à leur bon équilibre et à leur épanouissement et d'assurer leur bonne insertion dans l'école. De plus, l'attention toute particulière portée, en liaison avec le service social, à la prévention des difficultés des jeunes les plus défavorisés constitue un moyen privilégié pour lutter contre les inégalités, de nature à les conduire à un niveau de formation leur permettant d'entrer avec les meilleures chances dans le monde du travail ;

- Favoriser l'intégration scolaire des jeunes handicapés ;

- Participer dans le cadre de la mission éducative de l'école à la formation des jeunes dans le domaine des sciences de la vie et améliorer leurs capacités à mettre en valeur leur propre santé par des choix de comportements libres et responsables devant les problèmes de santé publique et de société qui peuvent se poser. L'éducation à la santé constitue un des axes dont le rapport annexé à la loi d'orientation a souligné l'importance. Elle contribue à la prévention des problèmes essentiels que peuvent rencontrer les jeunes : échec scolaire, difficultés relationnelles, mal être...

Elle ne peut être menée qu'en partenariat, avec la participation active de toute la communauté scolaire et notamment des enseignants ;

- Contribuer à faire de l'école, en cohérence avec l'enseignement dispensé, un lieu de vie et de communication, en prenant tout particulièrement en compte les conditions de travail, l'hygiène et la sécurité et les facteurs de risques spécifiques.

Ces missions comportent : des actions.

b.1) Des actions de portée générale

Elles comprennent :

- la réalisation de bilans de santé à des âges importants du développement de l'enfant et de sa scolarité.

- des actions de protection, de prévention et d'éducation à la santé, conçues dans toutes ses composantes : physique, mentale, sociale, dans le cadre d'un projet santé adapté à la tranche d'âge des jeunes concernés, intégré au projet d'école et d'établissement et visant à impliquer les jeunes comme acteurs de prévention à partir de l'expression de leurs besoins et de leurs interrogations.

- la mise en place et le développement d'actions s'appuyant notamment sur des connaissances en matière d'hygiène et de sécurité et des méthodes ergonomiques pour favoriser l'adaptation des établissements scolaires aux besoins des élèves.

b.2) Des actions sélectives

Seront notamment mis en oeuvre :

- des actions personnalisées, à la demande de l'équipe éducative, des parents ou des élèves eux-mêmes, afin d'assurer aux élèves vulnérables une surveillance sanitaire plus étroite dans l'intervalle et en complément des bilans de santé.

- des interventions en urgence : enfants ou adolescents en danger physique et moral notamment ceux victimes de sévices ; pathologies pouvant menacer la santé de la collectivité.

- Un suivi spécifique en faveur de publics prioritaires :

les élèves handicapés dont il est indispensable de faciliter l'intégration en milieu scolaire, chaque fois que cela est possible ;

les élèves en difficulté pour des raisons personnelles, familiales, sociales, culturelles et notamment les élèves des classes où la proportion de jeunes présentant des problèmes sociaux et de santé est plus importante que dans d'autres, en particulier les S.E.S et les E.R.E.A. ;

Les élèves des sections de lycées techniques et de lycées professionnels comportant un travail sur machines dangereuses.

Les élèves des établissements de certaines zones rurales sous-médicalisées, des zones d'éducation prioritaire et des zones sensibles.

- Des programmes prioritaires, en réponse aux problèmes spécifiques et collectifs des différentes communautés d'enfants et qui devront, en relation étroite avec les services sociaux :

- S'articuler sur les recherches notamment épidémiologiques qui sont entreprises tant au plan régional et départemental qu'au niveau des communes ;

- S'harmoniser avec la politique menée dans le cadre de certains secteurs sensibles et notamment la politique des zones d'éducation prioritaires mises en place en 1981 et précisée par le circulaire n° 90-028 du 1er février 1990, les actions de développement social des quartiers, les comités d'environnement social dont la mise en place a été prévue par la circulaire du 22 octobre 1990 (B.O. du 15 novembre 1990) ;

b.3) Des actions de recherche

Un effort particulier doit être consacré à la recherche sur les facteurs qui peuvent affecter le comportement de l'élève en milieu scolaire, tout particulièrement en ce qui concerne :

- l'épidémiologie : étude des facteurs de risques pour le développement de l'enfant et de l'adolescent, réflexions sur les indicateurs sanitaires et sociaux les plus pertinents afin d'affiner les techniques de planification et d'évaluation des programmes réalisés ;

- l'ergonomie et l'étude de l'environnement de l'enfant, en tenant compte de ses caractéristiques chrono-biologiques et la connaissance du milieu extra-scolaire (incidences sur la fatigabilité, le surmenage, les rythmes scolaires, la scolarité des handicapés, etc...).

c) Le personnel

- Au niveau rectoral,

Le médecin conseiller technique et l'infirmière conseillère technique placés sous l'autorité du recteur, lui apporte leur conseil et leur collaboration technique.

Ils établissent toutes les liaisons utiles avec les médecins et infirmières responsables départementaux afin d'organiser la concertation nécessaire entre les services. Ils ont ainsi un rôle de coordinateur pour :

- permettre l'échange de l'information sur les besoins, les moyens, les méthodologies et les résultats ;

- définir des objectifs académiques à partir des grandes orientations ministérielles;

- donner un avis sur les demandes de moyens émanant des inspecteurs d'académie afin de permettre au recteur de procéder à la répartition des emplois et des crédits ;

- définir et évaluer la politique de formation des personnels de santé et des autres personnels en matière de santé, en collaboration avec les services académiques de formation, à partir des besoins recensés au niveau départemental ;

- effectuer la synthèse des rapports annuels départementaux, en s'efforçant de faire ressortir les orientations arrêtées dans l'académie et en soulignant les actions remarquables et les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de la politique de l'académie.

Ils sont appelés en outre à donner un avis sur les projets de prévention ou d'éducation à la santé soutenus par les organismes interministériels nationaux, notamment l'Agence française de lutte contre le Sida, la Délégation générale à la lutte contre la drogue et la toxicomanie, les projets proposés par des organismes régionaux ou tout autre organisme ou association, ainsi que sur les demandes d'habilitation des associations compétentes en matière de santé souhaitant intervenir en milieu scolaire, conformément à la procédure définie par le décret n° 90-620 du 13 juillet 1990. Ils consultent, à cet effet, les médecins et infirmières responsables départementaux.

L'infirmière conseillère technique du recteur donne un avis sur la liste des établissements scolaires sensibles, nécessitant la présence permanente ou non d'une infirmière, proposée au recteur par les inspecteurs d'académie après avis de l'infirmière responsable départementale.

- Au niveau départemental

L'inspecteur d'académie est responsable de la mise en oeuvre dans son département de la politique de santé définie par le ministre et des orientations définies par le recteur. Dans ce cadre, il arrête le programme d'actions, à mener dans les écoles et établissements scolaires, en prenant en compte les besoins spécifiques du département et tout particulièrement des zones sensibles. A cet effet, il lui appartient d'établir toutes les liaisons utiles avec les autorités décentralisées au niveau départemental, compétentes en matières de santé, notamment avec les services de protection maternelle et infantile (P.M.I.), et de s'assurer de l'indispensable coordination des services en vue de la réalisation des dépistages prévus en école maternelle.

La mise en oeuvre des actions de santé en faveur des assurés, en collaboration avec les secrétaires médico-scolaires, par deux services : le service médical et le service infirmier, placés respectivement sous la responsabilité d'un médecin et d'une infirmière relevant directement de l'autorité de l'inspecteur d'académie, auquel ils apportent leur conseil et leur collaboration technique.

L'inspecteur d'académie définit l'organisation de ces services en vue de la meilleure adéquation des moyens aux objectifs poursuivis et s'assure de la cohérence de leurs actions.

c.1) Missions et fonctions du médecin et de l'infirmière responsables départementaux, conseillers techniques auprès de l'Inspecteur d'académie

Missions sous l'autorité de l'inspecteur d'académie et en concertation avec les conseillers techniques du recteur, le médecin et l'infirmière responsables départementaux ont pour mission, chacun dans le champs de ses compétences techniques propres, de mettre en oeuvre la politique de santé définie par le ministre et les orientations définies par le recteur.

Responsables du projet départemental de santé, ils conduisent toutes études et recherches utiles sur les besoins de santé de la population scolaire, ils élaborent des programmes d'actions et mobilisent toutes les compétences nécessaires à la promotion de la politique de santé ainsi arrêtée en faveur de la population scolaire.

Ils sont responsables de la coordination des tâches accomplies par les médecins, les infirmières et les secrétaires médico-scolaires dont l'action en faveur des élèves ne peut s'exercer qu'en collaboration.

Ils contribuent à l'évaluation des programmes mis en oeuvre.

Au sein de chaque établissement, le médecin et l'infirmière informent le chef d'établissement des besoins qu'ils mettent en évidence, de leurs démarches et de leurs actions. Ils lui proposent des projets dans le cadre du projet d'établissement.

Le chef d'établissement responsable de l'application de la politique de santé, hygiène et sécurité, met à leur disposition des locaux et du mobilier adaptés ainsi que l'accès à une ligne téléphonique. Il leur garantit le respect de la confidentialité de leurs entretiens et la protection du secret médical (dossiers, documents, courriers et communications téléphoniques).

L'organisation de permanences du médecin dans les écoles et établissements scolaires et de l'infirmière, lorsqu'il n'y a pas d'infirmière en résidence, est de nature à favoriser la rencontre avec les élèves et les échanges avec les autres membres de la communauté éducative.

*** Missions du médecin et de l'infirmière**

Médecins et infirmières, chacun selon leurs compétences propres et avec le concours des secrétaires médico-scolaires, ont pour mission, en relation avec le service social, de promouvoir la santé de tous les élèves des écoles et établissements d'enseignement secondaire.

En qualité de cliniciens et techniciens de santé, ils procèdent en concertation à l'identification des besoins de santé des élèves. A partir de l'analyse des situations épidémiologiques spécifiques, ils élaborent des programmes prioritaires prenant en compte les différentes pathologies et les facteurs de risques particuliers ainsi que des programmes favorisant l'intégration des élèves handicapés. Ces programmes d'actions sont portés à la connaissance des inspecteurs de l'Education Nationale, des directeurs d'école et ainsi que des chefs d'établissements et font l'objet d'une présentation en conseil d'école ou d'administration.

De plus, en tant que professionnels de la santé, au sein de l'institution scolaire, ils agissent comme conseillers techniques en santé public auprès des directeurs d'écoles et chefs d'établissements. Il leur revient de sensibiliser l'ensemble des membres de la communauté éducative de l'importance de la prise en compte de la dimension santé. Conformément à la circulaire du 18 mai 1989, ils sont appelés à promouvoir, sous l'égide du chef d'établissement une démarche participative de tous les acteurs, dont les élèves eux-mêmes, pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet de santé intégré au projet d'établissement. Ils participent de la même manière au projet d'école. Ils ont ainsi en matière d'éducation à la santé et de prévention, un rôle d'initiateur, d'animateur et de travail en partenariat, en collaboration étroite avec les enseignants.

Ce rôle de contrôle technique des personnels de santé s'exerce également en concertation avec les services de médecine, de prévention dans le domaine de la sécurité notamment en ce qui concerne les actions au sein des commissions d'hygiène et de sécurité prévues à l'article L. 231-2-2 du code du travail.

*** Fonctions du médecin**

Le médecin a un rôle spécifique de conseiller technique en prévention sanitaire individuelle et collective auprès des IEN, des chefs d'établissement et directeurs d'écoles de son secteur d'intervention, des jeunes scolarisés et de leurs parents et de référent santé au sein de la communauté éducative.

Il assure dans son secteur d'activité, l'ensemble de ses missions en collaboration avec les divers partenaires institutionnels et en relais avec les réseaux environnementaux

*** Fonctions des infirmières**

Les fonctions des infirmières de l'Education Nationale sont définies en application des dispositions du décret n° 84-689- du 17 juillet 1984 relatifs aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmière. Ces dispositions, qui témoignent de la spécificité de la profession d'infirmière, s'appliquent aussi bien aux infirmières affectées dans les établissements du second degré qu'aux infirmières chargées de couvrir, dans un secteur d'intervention donné les écoles et établissements d'enseignement secondaire ne disposant pas d'une infirmière en résidence.

Les infirmières exercent leur profession en s'entourant, en cas de besoin, des conseils techniques de l'infirmière responsable départementale, et, pour les actes qui l'exigent sous le contrôle du médecin

2. Le service social de l'Education Nationale

a) Missions et fonctionnement du service social de l'Education Nationale

Chargé d'apporter écoute, conseils et soutien aux élèves, aux étudiants et aux personnels pour favoriser leur réussite individuelle et sociale, le service social est un élément essentiel du système éducatif.

La loi du 10 juillet 1989, d'orientation sur l'éducation dispose en son article 15 que les personnels du service social concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et service de l'Education Nationale.

Ce rôle est d'autant plus nécessaire que les évolutions sociales sont rapides, les situations individuelles, diverses et le mode d'organisation administrative complexe. Il impose une nouvelle définition des missions et du fonctionnement du service social de l'Education Nationale

Le service social en faveur des élèves, des étudiants et des personnels.

Le recteur est responsable de la conduite dans son académie de la politique sociale et d'action sociale définie par le Ministre dans chaque secteur d'intervention. Il lui convient, dans ce cadre, de promouvoir les directives ministérielles et, compte tenu des réalités sociales, de terrain et des besoins signalés par les chefs de service concernés, de définir des orientations particulières, s'il l'estime nécessaire. Il procède à une évaluation des actions mises en oeuvre.

L'assistant de service social, conseiller placé sous son autorité lui apporte à cet effet son conseil et sa collaboration technique et l'assiste dans l'élaboration, l'impulsion et l'évaluation de la politique menée au niveau académique. Il a pour mission de contribuer à la promotion de la politique sociale et d'action sociale en faveur des élèves, des étudiants et des personnels de l'académie ;

b) Missions du service social en faveur des élèves

Le champs d'intervention du service social en faveur des élèves recouvre l'ensemble des jeunes scolarisés dans les établissements d'enseignement, qu'ils soient publics ou privés sous contrat. Il s'étend, en premier lieu, aux établissements du second degré et, dans la mesure où les moyens des services le permettent, aux écoles. Il s'applique également aux jeunes en situation d'insertion professionnelle sous statut scolaire ainsi qu'à ceux qui relèvent d'une commission départementale d'éducation spéciale (CDES).

Les élèves des classes post baccalauréat sont pris en charge pour des raisons de localisation de ces sections dans les lycées par le service en faveur des élèves intervenant en liaison avec le service social en faveur des étudiants.

L'action sociale au profit des élèves se situe dans le cadre d'un renforcement général du dispositif de prévention. Elle constitue un moyen privilégié pour lutter contre les inégalités et faciliter, en cas de besoin est, une intervention précoce d'autres services spécialisés.

Les missions du service social en faveur des élèves consistent à :

- contribuer à aider l'élève
- construire son projet personnel qui a pour objectif général l'entrée aussi satisfaisante que possible dans la vie adulte sous ses aspects professionnels sociaux et personnels.

Le service social est ainsi appelé à apporter une contribution importante à la prévention de l'échec scolaire et à ses conséquences. A ce titre, il collabore à la définition du projet de l'établissement.

- Participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficulté et de ceux qui doivent bénéficier d'une éducation spécialisée ou d'une orientation spécifique ;
- Participer à la prévention et à la protection des mineurs en danger ou susceptibles de l'être et apporter ses conseils à l'institution dans ce domaine ;
- Participer à l'éducation, à la vie et à la responsabilité en prenant en compte la dimension sociale de la santé conçue dans son sens large. Cette action ne peut être menée qu'à la participation active de toute la communauté scolaire et en concertation avec les enseignants et les personnels de santé (médecins, infirmières, secrétaires) ;
- Contribuer à faire de l'école un lieu de vie.

La prévention sociale en faveur de l'élève doit s'inscrire dans une politique globale de prévention pour tous. Toutefois, l'effort portera particulièrement sur les élèves les plus en difficulté :

- Par des **actions personnalisées** en faveur des élèves à la demande de la communauté éducative, de l'élève lui-même ou de ses parents,
- Par des **actions globales** en réponse aux problèmes spécifiques recensés, s'harmonisant notamment avec la politique de réduction des inégalités entreprise par le ministre de l'Education Nationale, notamment par la création de zones d'éducation prioritaire avec les actions menées dans le cadre du développement social des quartiers (DSQ) et avec les comités d'environnement social (lettre du 22-10-90).

Ces actions seront réalisées à partir de :

- la recherche et la collecte des données socio-économiques et culturelles au niveau local ;
 - l'identification des problèmes et l'évaluation des besoins compte tenu des priorités retenues, des objectifs à atteindre et des moyens disponibles pour les réaliser ;
 - Différentes études portant en particulier sur les facteurs de risques pour le développement de l'enfant et de l'adolescent ;
- L'évaluation des résultats des actions programmées.

c) Le personnel

Du niveau académique à celui de l'établissement, le service social est organisé en fonction des compétences dévolues à chaque échelon de responsabilité.

c.1) L'assistant social - chef, conseiller technique du recteur

Afin de respecter les conditions de la transmission réciproque de l'information et de la concertation indispensable à l'assistant ou l'assistant social - chef, conseiller technique, établit toute les liaisons utiles avec les assistants sociaux responsables départementaux, conseillers techniques des inspecteurs d'académie.

La relation qu'il entretient avec les responsables départementaux lui permet de :

- Participer à la définition des objectifs académiques à partir des grandes orientations ministérielles ;
- Coordonner les actions menées dans les départements ;
- Participer à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des politiques de prévention des conduites à risques et des consommations nocives ;
- Participer à la sensibilisation des différents acteurs qui concourent à tout dispositif à caractère social concernant la communauté scolaire (comité d'environnement social, zones d'éducation prioritaires...);
- Participer à la définition de la politique et du contenu des actions de formation et de perfectionnement des personnels sociaux de l'éducation nationale exerçant dans l'académie et en assurer la mise en oeuvre dans le cadre de la M.A.F.P.E.N ;
- Contribuer à la formation des personnels pour ce qui concerne le domaine social.

c.2) L'assistant social-chef, responsable de service social départemental, conseiller technique de l'inspecteur d'académie

Sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, l'assistant social-chef, conseiller technique départemental, a pour mission la mise en oeuvre, dans son département de la politique sociale en faveur des élèves définie par le Ministre et des orientations données par le recteur. Dans ce cadre, il propose le programme d'actions du service, en prenant en compte les besoins spécifiques du département et tout particulièrement des zones sensibles. A cet effet, il lui appartient d'établir toutes les liaisons utiles avec les autorités décentralisées au niveau départemental compétentes en matière sociale, en particulier les services de l'enfance, et de s'assurer de l'indispensable coordination des services en vue de la protection des jeunes.

Dans le cadre des directives données par l'inspecteur d'académie, l'assistant social-chef responsable départemental procède à :

- La définition des actions prioritaires, du département et l'élaboration de programmes d'action à partir d'études de besoins, en utilisant les moyens de façon optimale ;
- La programmation, la coordination et l'évaluation des actions ; il veille à la diffusion des programmes d'action auprès des chefs d'établissement et favorise la prise en compte de la dimension sociale dans les projets d'établissement ;

c.3) L'assistant social-chef, coordonnateur

L'assistant social-chef, conseiller académique ou départemental, peut s'adjoindre en tant que de besoin, un ou plusieurs assistants sociaux chefs, coordonnateurs.

- L'assistant social dans son secteur d'intervention

Lieu d'exercice en faveur des élèves, le secteur d'intervention comprend l'ensemble des établissements du second degré et, en priorité, les collèges avec sections d'éducation spécialisée, les lycées professionnels, les établissements régionaux d'enseignement adapté, les lycées et collèges intégrés à des zones d'éducation prioritaires et les établissements avec internat.

L'assistant social assure une présence régulière dans les établissements dont il a la charge. Il participe également au réseau mis en place par l'inspecteur d'académie pour répondre à la demande des établissements non prioritaires de l'enseignement secondaire.

Les missions du service social, dont la spécificité a été soulignée, s'inscrivent dans le cadre d'une prévention globale en faveur des élèves.

Exerçant un rôle de médiateur, l'assistant social est à la fois le conseiller de l'institution et de tous les élèves. Son effort se portera cependant plus particulièrement vers les jeunes les plus en difficulté en participant notamment :

- A leur insertion scolaire et sociale ;
- A leur intégration en milieu scolaire, lorsqu'elle est possible et souhaitable pour les jeunes handicapés ou atteints de maladie chronique ;
- A leur protection (mineurs en danger ou susceptible de l'être) ;
- A leur orientation vers la vie professionnelle et lorsqu'une orientation spécialisée est nécessaire en liaison avec les C.D.E.S, en collaboration avec l'institution, mais aussi avec les familles par un accompagnement social et une information sur leurs droits ;
- A l'insertion professionnelle des jeunes relevant du dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale (D.I.J.E.N) par une collaboration active avec les personnels directement chargés de la mise en oeuvre de ce dispositif, ainsi que du crédit-formation jeunes, des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (P.A.I.O) en ce qu'ils concernent l'éducation nationale et du suivi à la charge de l'établissement scolaire prévu par textes en vigueur ;
- A l'élaboration de projets destinés à prévenir et à traiter les inadaptations.

Son action auprès des élèves prend deux formes :

Soit individuelle, par des entretiens afin de les écouter, d'entendre leurs difficultés, de les prévenir ou de les aider à y faire face par divers moyens, y compris en les orientant vers des services susceptibles de les soutenir,

Soit collective, en s'adressant à des groupes d'élèves pour faire une information ou une éducation notamment sur des problèmes ayant un retentissement social, et dans un but de prévention.

Il joue un rôle important en ce qui concerne les actions menées dans le cadre des Z.E.P, des quartiers classés en D.S.Q, des comités locaux d'environnement social.

Il participe à la répartition des crédits d'aide sociale et notamment à la gestion du fonds social lycéen.

Pour assurer ces fonctions, des liaisons sont à établir :

d) Les liaisons à l'intérieur et à l'extérieur des établissements

d.1) A l'intérieur de l'établissement :

- Contacts réguliers avec le chef d'établissement, le conseiller ou le conseiller principal d'éducation, le conseiller d'orientation, les professeurs, le médecin, l'infirmière et les autres membres de la communauté éducative ;

- Participation aux différentes instances de la communauté scolaire, et plus particulièrement à l'élaboration du projet d'établissement en ce qu'il concerne le service social ou l'aspect du projet santé ;

- Présence aux différents conseils, réunions et commissions indispensables pour apporter les éléments d'information utiles à la communauté scolaire et ce, dans l'intérêt de l'élève ;

- Rencontre avec les familles, chaque fois que nécessaire, à la demande de l'institution, de l'élève lui-même ou de la famille.

d.2) A l'extérieur de l'établissement :

L'assistant social est en relation avec :

- Les travailleurs sociaux des circonscriptions sociales concernées ;
- Les équipes des intersecteurs infanto-juvéniles ;
- Les services de l'Etat dans le département, les associations de parents et les associations spécialisées du domaine social ;
- Les services sociaux du département ;
- Les municipalités.

Les fonctions spécifiques de l'assistant social travaillant à l'Education Nationale

Dans chaque département, un assistant social est appelé à prendre en charge le travail social dans la C.D.E.S, que ce soit à temps plein ou à temps partiel, selon l'activité de la C.D.E.S, et le nombre de dossiers examinés annuellement.

L'une des missions de la C.D.E.S est de connaître de tous les cas d'enfants ne pouvant, eu égard à leur handicap, suivre une scolarité normale, d'examiner leurs droits à l'allocation d'éducation spéciale et à la carte d'invalidité.

II - ANALYSE DE LA SITUATION ET PROPOSITIONS

Face au constat que l'école ne se suffit plus à elle-même et qu'une multitude d'organismes gravitent autour d'elle pour l'aider à remplir ses missions, il convient de se demander quels sont les problèmes qui se posent encore pour la réalisation de ces missions et les moyens à mettre en oeuvre pour une plus grande réussite.

A - AU NIVEAU DES FAMILLES

1. Les problèmes relationnels Ecole/Famille

- **La place des parents dans l'éducation est-elle suffisante ou suffisamment occupée ?**

* constat de l'attitude réticente des chefs d'établissements et des enseignants à ouvrir l'école aux parents, à établir une véritable concertation.

* Constat de la difficulté des parents à cerner leur rôle au niveau de l'éducation et la participation.

2. Les pistes de solutions

- trouver une cohérence dans les différents temps éducatifs. De même, les lieux de temps et vie de l'enfant doivent faire l'objet d'une réflexion globale en affirmant que la notion de temps n'a de sens que liée avec celle de durée et d'espace.

- une meilleure formation des personnels

- une véritable école des parents

- une clarification institutionnelle des deux rôles pour une meilleure concertation.

B - AU NIVEAU DES ORGANISMES PÉRI ET EXTRA SCOLAIRES

- un meilleur repérage de ceux-ci, de leur rôle et des objectifs.

- une plus grande reconnaissance de leur rôle par un renforcement des moyens.

- une meilleure concertation avec les collectivités locales.

- une plus grande synergie dans les actions menées

- une décentralisation plus importante des actions afin de toucher une cible plus importante.

- nécessité d'être mieux équipé

RAPPORTS D'ATELIERS

ATELIER 1 : ECOLE ET FAMILLE

Tenant compte des missions assignées à l'école, des problèmes d'échec scolaire, le groupe de travail s'est attaché aux deux premières catégories de familles. La réflexion s'est articulée autour de :

- La communication de la famille vers l'école et de l'école vers la famille.
 - Le choix de la langue (français, créole) sur la base du respect.
 - La perception du statut réciproque - l'école donne l'impression de fermer ses portes
 - L'école doit être accueillante
 - Eviter de culpabiliser le parent - le responsabiliser
 - La mise en place d'actions de communication
- expérience Radio "Ti manmaille" animée par des enfants de Josseaud sur des thèmes nécessitant la participation des parents
- choix des heures de réunion
 - type de convocation (de groupe ou individuelle)
 - problème de la préparation des parents à la relation avec l'école
 - responsabilisation des jeunes pour qu'ils établissent la relation Parent-Ecole
- Utilisation des médias (Radio TV) pour faire passer les messages sur le rôle et la responsabilisation des parents.

Afin de faciliter cette communication, qui ne peut être laissée à la seule charge de l'école, le groupe propose la mise en place de réseaux ayant pour objectif d'établir les liens de communication d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés dans la relation Parent/Ecole, d'effectuer la formation du parent d'élève.

Ces réseaux autour de l'école devraient permettre de mettre en relation :

- des infirmières, assistantes sociales, psychologues
- des travailleurs sociaux (ADAFAE, éducateurs spécialisés...)
- des organismes sociaux (Sécurité Sociale, C.A.F...)
- la collectivité de tutelle
- des associations de parents d'élèves
- des offices municipaux
- enfin tous ceux qui ont un projet d'éducation pour le jeune afin de favoriser son intégration sociale, professionnelle.

Les exemples d'actions qui furent menées en partenariat multiple sont venus renforcer l'idée de la nécessité du réseau. En outre, les moyens existants ne sont pas utilisés.

Exemple :

- le Comité Environnement Social
- RASED

ATELIER 2 : ECOLE ET ORGANISMES PERI ET EXTRA SCOLAIRE

La réflexion de l'atelier a été menée en deux parties :

L'une qui devait permettre d'identifier ces organismes et leurs apports à l'école, la seconde avait pour objectif de répondre aux questions essentielles nées de l'activité de ces associations.

I - IDENTIFICATION DES ORGANISMES ET REPERAGE DE LEURS APPORTS A L'ECOLE

Le cadre réglementaire dans lequel interviennent ces organismes a été précisé au début de l'atelier. Il est apparu que les textes fondamentaux ont été pris en 1984 avec la loi du 15 juillet suivi de plusieurs circulaires d'application.

La loi du 10 juillet 1989 a réaffirmé l'importance d'une ouverture de l'école à ces organismes avec pour objectif de créer et développer autour de la communauté éducative des espaces éducatifs concertés en partenariat avec les collectivités locales et les associations.

Les activités de ces associations sont placées, au plan local, sous la tutelle de la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports qui doit veiller à l'application de la réglementation.

Les principaux dispositifs mis en oeuvre dans le cadre de cette politique sont le Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant (CATE), le Contrat Ville Enfant (CVE) et le Contrat Ville Enfant Jeune (CVEJ). A côté, se développent les activités dans le domaine extra scolaire avec en particulier les centres de loisirs sans hébergement et les colonies de vacances.

Les intervenants ont ensuite fait ressortir les principaux organismes qui interviennent dans le département :

- les MJC
- la FOL
- les FRANCAS
- les CEMEA
- les organismes para publics
- les organismes sportifs (USEP - UNSS)
- les scouts de France
- les Ames vaillantes
- les Guides de France

Dans un second temps il s'agissait de porter des réponses à des questions essentielles liées à l'activité de ces organismes.

A - QUELLES ACTIONS DEVRAIENT MENER CES ASSOCIATIONS POUR AIDER L'ECOLE A REMPLIR SES MISSIONS

Concernant les actions à mener pour aider l'école à remplir ses missions, a été préconisé, l'enseignement, par ces associations, de l'instruction civique et de la morale.

B - QUELLES SONT LES DIFFICULTES PRINCIPALES RENCONTREES PAR CES ORGANISMES

Les participants à l'atelier sur ce point ont été plus prolixes.

Il en ressort que de nombreux manques limitent l'action de ces organismes :

- manque de moyens financiers : implication insuffisante des financeurs traditionnels (Collectivités locales, Etat)
- manque de moyens humains : les mises à disposition d'enseignants accordés par l'Education Nationale se raréfient.
- déficit de concertation avec le milieu enseignant.
- inadaptation de lieux d'accueil des enfants et insuffisance des espaces de vie au primaire mais aussi au collège (problème de la demi pension)
- manque d'information sur les financements prévus et sur les montages des dossiers

- difficultés à se faire connaître des parents et des collectivités, des associations
 - manque de formation de certains intervenants préjudiciable, à la qualité de l'animation
 - difficulté pour les associations à se situer par rapport aux organismes para publics, en particulier municipaux
 - difficulté à s'assurer d'une utilisation efficiente des crédits en particulier pour les CATE ; "les municipalités utilisent des sommes importantes à l'emploi d'animateurs incompetents" a déclaré un participant.

Les difficultés recensées, le groupe a réfléchi aux moyens à mettre en oeuvre pour les résorber.

C - QUELLES VOIES EXPLORER ?

Il est apparu qu'un projet éducatif global et cohérent doit être mis en place dans chaque commune.

Des pistes nombreuses ont été proposées :

- élaborer un projet global et cohérent
- identifier les obstacles existants
- élaborer une stratégie, c'est-à-dire privilégier une intervention ciblée
- intervenir auprès du conseil d'école ou du conseil d'administration : le rôle de ces structures a été réaffirmé avec force.
- intervenir auprès des collectivités pour favoriser la création de lieux d'accueil, en particulier dans les collèges au moment de la demi-pension
- médiatiser les actions des différents organismes. Le rôle des médias est une fois de plus apparu primordial.
- favoriser le partenariat entre équipes éducatives des écoles, les parents et les associations.

Les pistes proposées, les partenaires à solliciter ont été mis en évidence

D - VERS QUELS PARTENAIRES SE TOURNER ?

Les participants à l'atelier ont surtout insisté sur le rôle des collectivités locales (Mairies et Conseil Général). Les partenaires imposés ont été évoqués :

- la DDJS
- l'Education Nationale

Le rôle de la Caisse d'Allocation Familiale a été rappelé ainsi que la possibilité de solliciter la Communauté Economique Européenne.

ATELIER 3 : ECOLE ET PRISE EN CHARGE PSYCHO SOCIALE

I - QU'ENTEND - ON PAR PRISE EN CHARGE PSYCHO SOCIALE ?

Peut-on nommer les difficultés de l'élève ?

Comment sont-elles appréhendées ?

Par qui ?

Pour quel résultat ?

De quelle manière peut-on agir sur les facteurs à l'origine de ces difficultés ?

II - QUELLES SONT LES REPONSES EXISTANTES DANS L'ECOLE ?

(ex : les RASED)

A l'extérieur de l'école (ex : CMP et autres spécialistes). Connaître leur fonctionnement, leurs relations à l'école. Que peut-on attendre de ces réseaux d'aide, demain ? Quelles propositions peut-on faire ?

III - LA DIMENSION SOCIALE

Elle nous semble très importante car elle centralise beaucoup de problèmes et peut nous aider à mesurer l'évolution sociale des familles. Nous verrons le rôle de l'assistante sociale scolaire Education Nationale. Celui de l'assistante sociale départementale appelée à intervenir et à avoir une prise en charge financière et éducative des familles.

Sur le premier point

A savoir définir le psycho social et les réseaux d'aide.

Nous pouvons retenir que :

- le psychologique et le social sont liés. Il y a une double lien de causalité de l'individu à la société, de la société à l'individu. La difficulté se situe au niveau de **l'articulation** entre l'individu et la société. Les problèmes psychologiques peuvent avoir des causes sociales et les difficultés sociales peuvent avoir des causes psychologiques ;

- quand un enseignant décèle un problème chez un élève, il faut prendre le temps d'expliquer aux parents, de la façon la plus simple possible, la nécessité de s'en occuper en lui portant l'information ;

- nous avons expliqué le fonctionnement des Rased ;

- nous insistons sur le fait qu'il faut que l'Education Nationale se donne les moyens de sa prévention en fonction de la réalité martiniquaise.

Exemples :

- 1 MSI fait en moyenne des prises en charge de 3/4 heures pour un enfant par semaine. Cela est insuffisant pour ramener l'enfant à une certaine normalisation.

- 13 assistantes sociales pour 42 collèges sans compter les lycées. Ce n'est pas suffisant.

- les textes demandent à favoriser l'intégration des enfants handicapés sans donner les moyens de les aider efficacement à l'école.

- l'accent doit être mis sur la **prévention** dès la maternelle avec

- l'assistant social prenant en charge les familles,

- l'enseignant ayant les moyens de son enseignement

- nous avons évoqué les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves scolarisés en lycée ou LEP et de l'absence de prise en charge psychologique (ex : tentative de suicide, grossesse prématurée)

- il s'est avéré nécessaire que ces réseaux d'aide psychologique existent dans le secondaire pour les élèves. Quelquefois les enseignants auraient eux aussi besoin d'un soutien psychologique.

- on peut toutefois noter que :

- dans le primaire, le réseau d'aide existe même si les interventions sont ponctuelles, brèves

- dans le secondaire, il est inexistant.

Pour le social, c'est l'inverse, dans le primaire il n'existe pas, alors qu'il est présent dans le secondaire.

- nous retenons que dans le primaire, il est indispensable de doter chaque école d'un RASED. S'il y a urgence à régler ce problème.

- en outre nous demandons l'extension des réseaux d'aide au secondaire.

- nous demandons également la prise en charge effective des enfants handicapés à l'intérieur de l'école.

La dimension sociale

Le service social départemental de secteur est souvent interpellé par les enseignants et les directions d'écoles pour des problèmes ayant des répercussions sur la scolarité des enfants (problèmes sociaux des familles, absentéisme, maltraitance, mauvaises conditions de vie et d'étude des enfants.

- Le rôle de l'assistante sociale sera d'aider principalement les familles dans leur rôle de parents et pour des difficultés familiales quotidiennes.

- La priorité est donnée à une population de pré-adolescents et d'adolescents (protection) alors que dès la maternelle et le primaire, on peut déjà agir afin de prévenir les difficultés d'adaptation scolaire.

- Ne peut-on penser d'une part, à des cellules d'écoute à la disposition des adolescents, d'autre part à des instances, de réflexions communes aux différents partenaires psycho-sociaux.

- Nous avons également pensé qu'il serait indispensable de mettre en place un instituteur supplémentaire par école de manière à permettre, entre autres choses, la communication des résultats des investigations faites au niveau des enfants.

Autre intervention importante :

Les débats parlementaires qui ont accompagné la décentralisation et la loi sur la décentralisation ont abouti au maintien du service social de santé scolaire à l'Etat.

Par manque de moyens semble t-il, le ministre de l'éducation nationale a sacrifié la population scolaire du primaire au profit du second degré tout en y perpétuant de graves insuffisances en effectifs (13 assistantes sociales pour la Martinique affectées dans les collèges et lycées).

Ce choix a compromis les objectifs locaux de prévention médico-social alors même que les responsables académiques, les enseignants et les travailleurs sociaux sont unanimes à reconnaître le fort taux d'échec scolaire à la Martinique dans l'enseignement du second degré.

De même la prévention des inadaptations scolaires commande de privilégier en amont l'insertion précoce des enfants dès la maternelle, ce qui suppose l'implication conjointe du service social départemental et du service de PMI

PROPOSITIONS

1) Clarifier les blocs de compétence Etat - Département - Région - Communes depuis la décentralisation

2) Rencontre entre les autorités académiques (recteur, inspecteur d'académie) pour définir les objectifs locaux de prévention médico-social.

3) Mise à disposition d'assistants sociaux Département/Etat dans des écoles primaires

4) Partenariat de recrutement Etat - Département -Région - Communes même à titre expérimental.

Sur le coût de la scolarité

On a pu retenir que :

- Certains parents font preuve de dextérité face à des démarches difficiles d'obtention d'aide financière et font preuve de "débrouillardise". Cependant on déplore que face à une sollicitation de leur enfant ils soient moins présents.

- Le coût de la scolarité est en fonction de ce que les communes acceptent de donner aux établissements scolaires. A ce sujet, les associations de parents d'élèves devraient être plus vigilantes

- Par ailleurs, les parents sont sollicités en matière de matériel scolaire et frais de sorties pédagogiques et tout cela revient donc cher aux familles. Toutes ces sollicitations remettent en cause la gratuité de l'école.

- Cependant, certains organismes aident efficacement les familles, il s'agit :

- du Département, par le biais de son service d'aide sociale à l'enfance, aide largement en prenant à charge les frais de scolarité, de demi-pension, de transports, de cantine, de matériel scolaire, d'internat, de frais d'inscription etc....

- la CAF par ses prestations familiales dans leur diversité.

- le fonds social lycéen et autres organismes à savoir les centres communaux d'action sociale, les associations caritatives, les comités d'entreprises, etc....

- On note le décalage existant entre une réalité sociale et une politique d'aide ou certains parents tirent profit d'avantages existants et mettent en place toute une stratégie pour en bénéficier, au détriment de leur responsabilité de parents (ex: ne viennent pas aux convocations...).

- Discussion très animée sur le fait qu'il n'y a plus de tissu économique, de production qui permettent des perspectives d'emploi et d'insertion professionnelle.

CONCLUSION

En terme de prévention :

- Nécessité de prise en charge psycho sociale dès la maternelle.

- Accompagnement psychologique et pédagogique pour les enfants en difficultés avec un personnel en nombre suffisant pour un traitement réel des difficultés.

- Nécessité d'une coordination permanente PMI (service social départemental/service social Etat /Ecole

- Au niveau du secondaire, formation et accompagnements des enseignants pour une meilleure réponse face à cette mouvance sociale des jeunes.

- Etoffer les effectifs des personnels de santé scolaire en Martinique.

- Enfin nécessité de tenir compte de l'accueil et de la place des formules dans l'institution scolaire.

Il faut opérer tout un changement de neutralité : civisme et respect de la personne humaine.

ATELIER 4 : ECOLE ET CONFESSION

I - LA LAICITE ET L'ECOLE A LA MARTINIQUE

Le groupe s'est donné pour première tâche de définir la notion de laïcité.

A la Martinique la question ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en France car l'école confessionnelle n'accueille que 5 % de la population scolaire.

La laïcité n'est pas seulement un rapport à la religion. Etre laïque, c'est être tolérant, c'est admettre que l'autre soit différent.

Ainsi, l'école publique et laïque doit être démocratique ; non seulement elle doit recevoir tous les enfants, mais encore elle doit accepter l'existence de l'école privée.

Sa mission c'est de rassembler, mais jusqu'où peut elle admettre la différence de l'autre ?

Il est nécessaire qu'elle se fixe des limites, car on constate qu'elle est attaquée à l'extérieur comme de l'intérieur par un prosélytisme sournois. La notion de laïcité ne mérite-t-elle pas d'être précisée afin d'éviter certaines dérives (enseignants, politiques, parents ...)

II - ECOLES PUBLIQUES - ECOLES CONFESSIONNELLES A LA MARTINIQUE

On dénombre une dizaine d'écoles confessionnelles (Adventistes ou catholiques), scolarisant 5 % des enfants et environ 300 écoles publiques.

Quelles sont les motivations d'un parent qui scolarise son enfant dans une école privée confessionnelle ?

Elles sont multiples :

- par conviction religieuse
- parce que le taux de réussite est plus élevé
- par snobisme
- parce que le parent n'a plus à s'occuper de l'éducation religieuse de l'enfant et celui-ci n'ayant plus de catéchisme le mercredi après-midi peu s'adonner à d'autres activités.

Parce que, disent certains, dans ces écoles il y a beaucoup plus de rigueur et que la discipline y est respectée.

III - FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE ET PRATIQUE CONFESSIONNELLES

L'école publique, c'est l'école de tous, mais elle ne peut admettre dans son sein des signes ostentatoires de religion.

Le contenu et le fonctionnement de l'école publique peuvent être de plus en plus contestés et gênés par les pratiques confessionnelles des enseignants comme des élèves.

- certains enseignants refusent d'évoquer des sujets qui sont en opposition avec leur convictions religieuses.

- en ce qui concerne les élèves, les absences du samedi peuvent être préjudiciables. Des jeunes ont dû être réorientés faute de pouvoir être évaluées pour les matières enseignées le samedi.

Cependant, un pasteur affirme que d'une façon générale les jeunes savent ce qu'ils veulent. Il déplore par ailleurs que certains jeunes ne faisant pas partie de sa religion fournissent de faux documents pour justifier leurs absences du samedi ; il exhorte les chefs d'établissement à être plus vigilants.

A ce stade du débat, un participant qui s'est présenté comme le président des associations d'une confession prend la parole : "le fonctionnement de l'école publique ne gêne pas les

membres de ma congrégation, cette école a de grandes qualités, mais elle favorise l'expression de la religion dominante."

Mais peut-on revenir sur 2 000 ans d'histoire ?

Certains participants, partisans du droit à la différence, estiment que le temps scolaire devrait être envisagé en fonction des contraintes religieuses du samedi.

Un autre conclut en disant que paradoxalement les écoles privées ne sont pas des écoles libres puisqu'on ne peut pas tout y enseigner.

La vraie école libre c'est l'école de la République.

IV - PERSPECTIVES D'AVENIR POUR LA FORMATION DU CITOYEN

L'école évolue et la laïcité doit le faire également. La laïcité de Jules Ferry doit être aujourd'hui marquée d'une plus grande générosité.

L'école laïque n'est pas synonyme de rejet, mais d'ouverture. Cette laïcité se fonde sur la gratuité, la tolérance, la conservation des traditions et l'esprit républicain.

INDISPENSABLEMENT GRATUITE, l'école accueille tous les jeunes quelque soit leur milieu social et doit mettre à leur disposition les moyens de maîtriser leur avenir professionnel.

TOLERANTE, elle reconnaît les différences comme source d'enrichissement moral et non de ségrégation.

GARDIENNE DES TRADITIONS, elle doit parvenir en maîtrisant le brassage social, à apporter à chaque enfant une formation, qui lui donnera le sentiment de partager un même patrimoine culturelle spécifique avec les autres membres de sa nation.

REPUBLICAINE, elle doit enseigner les principes de morale universelle qui feront de l'élève à la fois un homme épanoui et un citoyen responsable.

Souvent trop timorée ou maladroite dans l'application de ces principes, l'école doit aujourd'hui réaffirmer ses exigences pour instaurer une dynamique active qui permettra au futur adulte de vivre en harmonie avec son milieu naturel et humain sans renier son individualité.

LE DEBAT

Intervention 1

Ecole laïque, Ecole de la liberté. On peut se poser un certain nombre de questions ; à savoir tout à l'heure le rapporteur disait qu'il y a des enseignants Témoins de Jéhovah qui pratiquent dans l'école comme s'ils étaient au temple. N'est-ce pas, en fait, la faillite de la société dans laquelle nous sommes ? Société qui pousse de nombreuses personnes à rechercher une certaine sérénité, un certain lieu où elles pourraient mieux se sentir.

Est-ce que l'école laïque a apporté tous les moyens qu'il fallait pour assurer cette réussite ?

Tu le disais si bien tout à l'heure, on essayait de mettre à part un certain nombre d'écoles privées, alors qu'en réalité certaines écoles privées ont porté des résultats, ont repris en compte ce que le système avait rejeté.

Quelle est la place qu'on peut donner à la confession, à la religion ?

Et c'est là, toute une question. Dans le cadre même de la liberté, est-ce qu'il ne faudrait pas donner la possibilité à chacun d'entre nous, à certains groupes, d'aménager le temps scolaire de manière à ce qu'il ait toute cette liberté de l'école laïque, qui permette à chacun d'avoir un temps où il pourrait s'adonner à ses choix ?

Intervention 2

Je voudrais aborder un problème de fond, d'une manière générale quant aux propositions que nous avons à faire. Parce qu'on dit toujours que chacun attend de ceci, on se débrouille pour avoir des aides mais je me rends compte que cette attitude s'étend un peu sur nous tous.

Je voudrais dire que les propositions que nous avons à faire peuvent se chiffrer et peuvent remonter aux collectivités, tout en rappelant que l'argent des collectivités, c'est notre argent.

Dans ces assises qui nous interpellent sur l'éducation, il y a des questions et des propositions qui n'auront pas à remonter forcément vers d'autres partenaires pour qu'il y ait des répercussions financières ou autres. Mais il y a des révolutions qui peuvent s'accomplir au sein de cette société, tout simplement par une prise de conscience des responsabilités des uns et des autres et par un changement de nos mentalités, Antillais, vivant dans nos sociétés.

En ce qui concerne l'école et la famille, manifestement, nous ne nous donnons pas de vrais moyens de communication au sein de l'école. Pour communiquer, il faut être deux. Trop souvent, il y existe des blocages qui ne viennent pas toujours de ceux que l'on croit. Chacun doit faire un pas vers l'autre. Cela est absolument évident. Il est certain qu'au niveau des moyens proposés, il y a des propositions très claires à faire à l'administration de ce point de vue. Des choses qui sont complètement en panne.

Mais au niveau anti et confessionnelle

Intervention 3

Concernant le problème de l'école et de la famille, j'ai plus entendu cela à l'ouverture des Assises que lors du rapport de l'atelier sur Ecole et Famille. Je veux parler du problème suivant : l'espoir que les familles mettent dans l'école qui fait qu'il y a aujourd'hui ce fameux problème de la démission des familles qui attendent que l'école se substitue à leur mission pour éduquer leurs enfants.

En tant qu'enseignant, nous sommes des éducateurs mais je ne crois pas que nous avons la mission principale d'éduquer les enfants à la place des familles. Il me semble qu'une forme d'échec scolaire tient au fait que si l'école ne réussit pas quelque part, c'est parce que de plus en plus les enseignants sont obligés de cesser d'être des professeurs de math, de français, de sciences pour faire de l'éducation, de la politesse etc... Je crois qu'il y a une dérive à dénoncer, une prise de conscience à faire.

Intervention 4

Pour faire passer un savoir, il faut avoir quelqu'un de structuré de manière à ce qu'il soit un bon récepteur.

Si on a un enfant agité qui ne connaît pas la discipline de groupe, qui n'est pas prêt à écouter, chez qui on n'a pas développé la capacité de concentration, d'écoute, effectivement, on peut faire ce qu'on veut, on n'arrivera jamais. On sait très bien que dans notre société actuelle pour des raisons x que l'on pourra énumérer, nous avons énormément de familles qui ne sont pas capables de faire passer ce message auprès des enfants. L'école est obligée de se substituer à ces familles. Mais l'école ne peut pas toute seule résoudre ce problème et notre groupe a voulu mettre en évidence le fait qu'il y avait là une nécessité.

En fait, c'est un problème de choix de société. Est-ce que nous allons sacrifier un certain nombre d'enfants parce que tout simplement la famille n'a pas pu résoudre le problème, l'école non plus, parce que l'enfant n'avait pas la capacité d'être en situation d'écouter. Est-ce que nous, nous donnons à ces enfants les moyens d'assimiler l'enseignement, une partie tout au moins de l'enseignement qui leur est donné.

Il y a un choix de société à faire et il y a une piste de réflexion. Le groupe a fait des propositions concernant la mise en place de réseaux avec les différents partenaires, l'école, les structures sociales, les parents d'élèves, les collectivités, l'Éducation Nationale, qui interviennent autour de l'enfant pour le bien de l'enfant.

Intervention 5

Qui a la charge de l'éducation ? Est-ce l'école ? Est-ce la famille ? On ne peut pas dire à l'heure actuelle que c'est uniquement la famille ou uniquement l'école. Madame disait qu'il y avait une cohérence à rechercher dans tout ce qui peut permettre une prise en charge globale et cohérente de l'éducation de l'enfant.

Je dirais tout simplement qu'il ne faut ni "ghettoriser" l'éducation en nommant tel ou tel groupe responsable de cette éducation, même s'il s'agit de la famille ou de l'école, ni "libaniser" l'éducation. Malheureusement c'est ce que l'on connaît aujourd'hui. L'éducation est un peu "libanisée" dans le sens où chacun fait n'importe quoi, n'importe où. On doit chercher plus de cohérence dans le système éducatif et permettre d'avoir un projet global pour une meilleure prise en charge de l'enfant, chacun remplissant pleinement ses responsabilités et sa mission.

Intervention 6

Il y a un problème de communication à travers même cette communauté éducative où il n'y a pas assez de dialogue entre les différents enseignants. C'est très important parce que nos enfants nous voient aussi agir entre nous, qu'on le veuille ou non. Quand vous avez quelqu'un qui vous dit "Je ne fais pas de réflexion à tel enfant parce ce n'est pas mon élève", je dis qu'on n'a pas compris non plus son rôle d'éducation.

Je dis que c'est un travail qui n'est pas comme un autre. J'ai envie qu'on aille devant les autres, mais bloqués et solidaires. Tous ensemble cohérents déjà entre nous tous. On est plus fort aussi en allant vers les autres.

Il faut d'abord commencer à balayer chez nous, après nous irons vers les autres et nous irons en rang serré parce qu'il doit avoir une solidarité et une certaine cohérence tout d'abord dans le monde de l'éducation.

Et ça, on n'a pas besoin d'avoir de l'argent pour cela. Cela ne nécessite pas de dossier bien ficelé etc. C'est un changement de mentalité et de prise de conscience, nous-mêmes, de notre rôle d'éducateur et d'adulte et ça, c'est très important ; que nous le voulions ou pas nous sommes des modèles parce que les enfants nous regardent. Il faudrait dans ces Assises de l'éducation aussi se dire quel est notre rôle à nous adultes ? Quel modèle donnons-nous aux familles et à leurs enfants ?

Intervention 7

Je voudrais intervenir par rapport à l'atelier "Ecole et organismes péri et extra scolaires".

Je ne suis pas d'accord sur la forme du rapport parce qu'il ne me semble pas que le sujet ait été posé en terme de grief ou d'attaque mais sous forme de constat. La notion de grief et d'attaque me gêne. Je n'aurais pas souhaité que cela soit présenté en ces termes.

En ce qui concerne les actions des associations par rapport à l'école, il me semble qu'une association (Je suis responsable d'une association), ne peut venir à l'école et dire "Voici un projet" mais que par contre, à partir du projet d'école, un certain nombre d'actions, d'objectifs, suite à l'analyse du milieu de l'école et de son environnement peuvent permettre aux associations d'accompagner ou d'aider les projets d'école. C'est dans ce sens qu'il faut le voir et non de l'extérieur, qui apporte quelque chose. Je crois qu'on est des partenaires et les écoles sachant que les actions existent, peuvent faire appel à nous pour les accompagner.

Le dernier point concerne l'atelier "Ecole et confession". Je crois qu'il faut ouvrir les yeux parce qu'un enseignant qui, quelque soit sa religion, est absent le samedi matin, pose le problème de la prise en charge des enfants. Ceci est aussi valable pour le personnel enseignant que le personnel de service, notamment les assistantes maternelles.

Intervention 8

Juste un mot pour répondre à l'intervenant précédent sur le premier point concernant le terme "grief" ou "attaque". Il apparaît clairement que c'était des attaques dans la mesure où il était indiqué clairement que les organismes parapublics, notamment municipaux, mettaient en place des activités de loisirs uniquement à des fins électorales et, deuxièmement, en employant des animateurs non formés. Si ce n'est pas une attaque, je ne sais pas ce que c'est.

Intervention 9

On sait que beaucoup de ces agents qui interviennent auprès de nos enfants, les plus jeunes surtout, qui ont besoin des gens les plus compétents, ne sont pas formés ou sont mal formés. Il faut le dénoncer.

Intervention 10

Il y a des sommes énormes qui sont mises à la disposition des collectivités et qui sont récupérées pour faire n'importe quoi.

Intervention 11

Il ne faudrait pas que nous ayons peur des mots, peur de nous regarder en face. Je crois que nous avons cette difficulté. Il faut faire le constat et dénoncer. Le problème en Martinique est politique bien souvent. Le parent, l'école, ce sont des lieux de chasse et de prédilection pour les Maires. Il faut être capable de dire que lorsque nous sommes allés dans une commune parler aux parents, que tel maire nous disait, "moi je peux dire aux parents combien d'argent il nous doit pour la maison qu'il loue depuis un certain temps, je peux dire aux parents combien il me doit pour la cantine qu'il n'a jamais payée".

Je crois qu'il est extrêmement important de communiquer tout cela. Il faut qu'il y ait un véritable dialogue. On passera toujours à côté de cela si nous ne sommes pas capables de dialoguer et que nous ne savons pas nous écouter. Il ne s'agira surtout pas aujourd'hui de parler, de trouver de belles paroles, de belles phrases et qu'après, nous reparions dans nos foyers sans avoir rien fait.

Intervention 12

Jusqu'à maintenant, à la cantine, "on donne à manger aux enfants, on ne se soucie même pas de ce qui se passe après le repas". En ce qui concerne la qualité du repas, on aurait beaucoup de choses à dire. La non prise en charge de l'enfant pendant l'interclasse perturbe l'activité scolaire l'après-midi. Une réelle prise en charge de cette interclasse devrait être faite par des gens formés, compétents et en nombre suffisant. .

Intervention 13

Je voudrais apporter une précision parce qu'il y a une confusion, Il faut replacer les choses. En tant qu'élue, j'étais responsable de la restauration scolaire pendant des années. Il faut savoir que la notion même de l'interclasse a évolué à travers le temps et que ce sont les enseignants de la FEN et plus particulièrement du SNS qui ont été à l'origine de la création de la bourse après la guerre. Cette notion de la qualité de l'interclasse est tout à fait récente. C'est le concept de la restauration scolaire qui est posé, tout le monde essaie plus ou moins de mettre les choses en place et c'est vrai qu'il sera difficile en ce moment. C'est peut-être là que la réflexion est nécessaire pour savoir quelle interclasse. Mais c'est une notion qui est nouvelle, il faut bien le dire entre la qualité des repas, la qualité du temps de l'enfant qui a rejoint l'évolution de la diététique, l'évolution de l'équilibre de l'enfant etc... Je crois que c'est tout un débat.

Maintenant pour rejoindre ce que Monsieur disait tout à l'heure, c'est vrai, il faut regarder les choses en face où l'enfant, le temps de l'enfant, les problèmes de la jeunesse constituent (là je parle pas du monde enseignant), un véritable "marché" pour les uns et pour les autres. Par exemple, on voit, avant chaque élection de drôles d'associations financées grassement par des politiques, concurrencer des associations établies qui fonctionnent sur des règles définies avec une certaine rigueur, que ce soit des associations péri, post scolaires que nous connaissons, voire sportives. C'est un marché, ces associations qui prennent naissance 6 ou 8 mois avant les élections et activées, je dis bien, par des gens qui n'ont aucune compétence, ni intellectuelle, ni morale, ni dans le domaine dans lequel ils sont chargés de former l'enfant.

Je dis que c'est dangereux dans notre petite société qu'il faut dénoncer ce fait. C'est une perturbation énorme pour cet enfant qui vient en contradiction avec tous les efforts que, nous enseignants faisons à quelque niveau que nous sommes. Il faut une cohérence dans l'éducation de l'enfant.

Intervention 14

Je voudrais intervenir sur l'atelier n°3 "Ecole et prise en charge psychosociale"

L'accent a été mis sur l'insuffisance des moyens mis en place à l'école élémentaire. Nous avons parlé des réseaux d'aide. Il y a des réseaux d'aide c'est vrai, mais leur champ d'action est vaste. Le temps accordé aux prises en charge par les enseignants spécialisés est insuffisant. On se rend compte qu'il y a un manque d'efficacité.

On a attiré aussi l'attention sur un meilleur accompagnement des enfants en intégration. Les collègues trouvent que l'accompagnement est trop léger. Le temps de prise en charge devrait être vraiment plus important.

Concernant le suivi des élèves aux collèges, l'attention a été aussi attirée sur l'arrêt de l'aide psychologique. Tout comme il y a des réseaux à l'école élémentaire pourquoi ne pas en instituer au niveau des collèges afin d'aider les enfants en difficulté, compte tenu de cet âge difficile qu'est l'adolescence. On se rend compte qu'il y a vraiment des déviances. En outre, la mise en place de moyens de prévention a été demandée avec insistance par le groupe, composé de parents, d'assistantes sociales.

Intervention 15

Je voulais simplement dire qu'au collège et au lycée et LP, il y avait quand même un corps de conseillers d'orientations-psychologues.

Intervention 16

Au niveau de l'atelier 1, "Ecole et famille", nous avons l'impression bien souvent qu'il y a un certain cloisonnement. Comment peut-on éventuellement décroisonner ou chercher à décroisonner ? Le monde se modernise, les médias bien souvent ne donnent pas la possibilité aux uns et aux autres de pouvoir apporter un message. Le mieux peut-être qui nous reste à faire pour entrer dans tous les foyers, c'est la télévision, notamment le service public. Nous devrions dans ce cadre faire pression de manière à ce que l'antenne publique Radio et Télévision nous soient véritablement ouverte.

**L'ECOLE
ET LES
INSTITUTIONS
PUBLIQUES**

I - L'ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL DE L'ECOLE

A - LES ORGANISMES ETATIQUES

1. Les compétences conservées par l'Etat

L'Etat a conservé des compétences importantes qu'il assume sans partage et qui lui permettent d'avoir toujours la maîtrise du système éducatif :

L'enseignement du premier et du second degré n'est décentralisé, ni auprès des collectivités locales, ni au niveau des établissements.

Le contenu et l'organisation de l'enseignement font l'objet d'une réglementation qui émane de l'autorité ministérielle :

- horaires,
- programmes d'études,
- examens, conditions de délivrance des diplômes,

sont fixés par des décrets ou des arrêtés, auxquels s'ajoutent de nombreuses instructions, circulaires et notes de service sur les procédures et les méthodes relative à la vie scolaire, l'orientation des élèves, le fonctionnement pédagogique et administratif des établissements.

L'attribution de certains moyens indispensables à la création et au fonctionnement des écoles, des collèges et des lycées est de la compétence exclusive du Ministre ou de ses représentants, en particulier l'affectation des emplois de personnel.

Le recrutement, la formation et la gestion de toutes les catégories de personnel sont de la compétence des services de l'Education Nationale.

Les dépenses pédagogiques, qui ont une incidence directe sur l'évolution de l'enseignement, sont restées à la charge de l'Etat.

Il s'agit des matériels informatiques et des logiciels d'accompagnement, des matériels de bureautique et de productique et des équipements spécialisés en électronique, des équipements de communication télématique ou audiovisuelle, des équipements pour l'enseignement technologique.

Il s'agit aussi de la fourniture des manuels scolaires et des crédits de recherche et d'expérimentation pédagogique.

L'enseignement supérieur reste de la compétence de l'Etat.

La loi du 22 juillet 1983 concerne l'enseignement public et non l'éducation. La décentralisation vise essentiellement les investissements et les charges financières. L'Etat conserve l'essentiel de cette compétence :

- la conception générale de l'organisation de l'enseignement,
- la définition des programmes et des méthodes pédagogiques,
- le recrutement et la gestion du personnel enseignant.

a) Le Rectorat

Le Recteur est le niveau de déconcentration le plus important dans l'administration de l'Education Nationale :

- il prépare la liste annuelle des opérations de construction et d'extension des lycées,
- il détermine la structure pédagogique générale de ces établissements,
- il répartit entre eux les moyens horaires et les postes des personnels, ainsi que certains crédits de l'Etat,
- il est aussi l'interlocuteur de la Région pour le schéma prévisionnel des formations qui concerne tout l'enseignement du second degré.

En outre, il répartit entre les Départements pour les collèges "l'enveloppe " des postes qui leur sont accordés.

Cette répartition des moyens entre les départements peut conduire les Recteurs à établir des relations directes avec les Conseils Généraux et le rôle de l'Inspecteur d'Académie s'en trouve alors diminué.

Enfin, pour la fonction de tutelle financière exercée sur les lycées et les collèges, ce sont les services rectoraux qui sont les plus aptes généralement, à fournir aux Régions pour les

lycées, et aux Départements pour les collèges, les données nécessaires au calcul des subventions attribuées maintenant par les collectivités locales.

b) L'Inspection Académique

Progressivement, l'Inspecteur d'Académie est devenu l'interlocuteur privilégié du Département et des Communes, pour toute l'administration des collèges et des écoles.

Si la planification scolaire est nécessairement établie au niveau régional et académique, au moins l'Inspecteur d'Académie, en liaison avec les autorités départementales, Conseil Général et Préfet, doit prendre une part active à sa préparation pour les collèges.

De même, on imagine mal que le Recteur puisse décider de la répartition globale des moyens entre les Départements, sans que cette répartition ait fait l'objet d'études et de propositions précises émanant des inspecteurs d'académie concernés.

Depuis les mesures de déconcentration, un bloc de compétences a été donné à l'Inspecteur d'Académie.

- Pour les collèges, il peut agir dans tous ces domaines :
 - définition de la structure pédagogique générale annuelle des collèges,
 - instruction de la liste annuelle des opérations de construction,
 - extension des collèges, contrôle administratif et pédagogique des collèges,
 - participation au contrôle de légalité et au contrôle financier.
- Pour l'enseignement élémentaire, les compétences déjà confiées à l'inspecteur d'académie, dans l'enseignement du second degré connaissent des limites.

Pour que l'Inspecteur d'Académie soit en mesure d'exercer ses nouvelles attributions, il faudra procéder à un transfert des moyens en sa faveur.

c) Le Préfet

En qualité de représentant de l'Etat dans le Département et dans la Région, le Préfet a la charge des intérêts nationaux, du respect des lois, de l'ordre public et du contrôle administratif.

Il a autorité sur tous les chefs des services sauf sur le Recteur nommé par le Conseil des Ministres.

Le Préfet est seul habilité à s'exprimer au nom de l'Etat devant le Conseil Général ou le Conseil Régional.

Il est l'unique ordonnateur secondaire des services extérieurs des administrations civiles de l'Etat. Pour les crédits inscrits au budget du ministère de l'Education Nationale, il peut déléguer sa signature au Recteur et à l'Inspecteur d'Académie, Directeur des services départementaux de l'Education Nationale.

Une part essentielle du fonctionnement du service public de l'enseignement échappe à l'autorité préfectorale :

- le contenu et l'organisation de l'action éducatrice,
- la gestion des personnels et des établissements qui y concourent.

Il exerce sur les collectivités locales un pouvoir de contrôle de légalité des actes, en matière d'investissements, dans le cadre des pouvoirs qui leur sont conférés, dans le domaine éducatif.

B - LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

La loi du 7 janvier 1983 et la loi du 02 juillet 1983, en définissant une nouvelle répartition des compétences entre l'Etat, les régions, les départements et les communes, ont profondément modifié les attributions respectives de l'Etat et des collectivités territoriales, par rapport aux différents échelons du système éducatif, en impliquant davantage les municipalités, les départements et les régions dans la gestion matérielle des écoles, des collèges et des lycées.

• L'organisation des régions d'outre-mer

Les régions d'Outre-Mer sont en principe soumises au droit commun des régions sous réserve de règles particulières.

L'originalité résulte de l'institution à côté du Conseil Economique et Social, d'un Conseil de la Culture de l'Education et de l'Environnement.

Le Conseil Régional a la faculté d'adresser des propositions au premier ministre sur les affaires régionales ou le droit régional.

L'ensemble des dispositions particulières ont pour finalité d'adapter le droit à des situations spécifiques.

1. les responsabilités confiées à la Région

a) Les domaines de compétences

Traditionnellement ce secteur, qui dans le contexte actuel de crise économique se développe rapidement, était de la compétence de l'Etat.

L'intervention de la Région dans ce domaine se justifie à la fois par les nouvelles orientations de la politique économique de l'Etat et par la recherche d'un cadre territorial approprié pour la conduite de politiques de formations cohérentes.

a.1) La formation professionnelle et l'apprentissage

L'article 82 de la loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat ainsi modifié par l'article 49 de la loi quinquennale de décembre 1993 organise la formation et l'insertion professionnelle des jeunes.

• les dispositions prévues par la loi du 7 janvier 1983

L'article 82 de la loi du 7 janvier 1983 prévoit que "la Région assure la mise en oeuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue".

- En matière d'apprentissage, les centres concernés feront l'objet de conventions négociées par la Région, le président du Conseil Régional étant substitué au préfet de région. Ces conventions seront soumises comme par le passé au comité régional d'apprentissage pour avis. La région est substituée de plein droit à l'Etat pour les conventions en cours, certaines étant prorogées de deux ans par la loi.

- Chaque région arrête annuellement un programme régional d'apprentissage et de formation professionnelle continue après avis du comité régional et des comités départementaux. Les communes peuvent demander à être associées à son élaboration, lorsqu'elles ont elles-mêmes adopté un programme de formation.

Les programmes doivent respecter le plan national et font ensuite l'objet de conventions conclues avec des établissements d'enseignement public, des organismes paritaires de formation, ainsi que les divers organismes habilités.

L'Etat conserve en vertu de l'article 82 de la loi du 7 janvier 1983, plusieurs attributions ; il reste compétent pour des actions de portée générale intéressant le cadre régional, pour des actions de portée générale intéressant l'apprentissage et la formation professionnelle continue dépassant le cadre régional, pour les stages correspondant à des programmes prioritaires. Pour ces actions, l'Etat doit cependant consulter les régions sur les choix et la localisation des actions à entreprendre. L'Etat est compétent pour toute étude et action expérimentale.

Enfin, en vue d'assurer l'égalité des chances d'accès à l'apprentissage et à la formation professionnelle continue pour tous les intéressés, quelle que soit la région considérée, la loi crée auprès du Premier Ministre, un comité de coordination des programmes régionaux. Celui-ci est composé par tiers de représentants des organisations syndicales et professionnelles, des conseils régionaux et de l'Etat. Il peut proposer toute mesure pour harmoniser les programmes régionaux et coordonner les actions de l'Etat et des Régions.

• Les dispositions nouvelles prévues dans la loi quinquennale

Le titre troisième a pour objet de décentraliser et de réorganiser la formation professionnelle des jeunes, de rénover l'apprentissage et les dispositifs d'insertion des jeunes, d'organiser l'insertion de la formation dans la vie professionnelle et, enfin, de moderniser le financement de la formation professionnelle. Les compétences conférées aux régions par les lois de décentralisation recouvrent des champs inégaux selon les domaines.

La formation professionnelle initiale, qui relève de l'Education nationale, est confiée à des lycées technologiques et professionnels soumis à une double compétence : les régions élaborent les schémas régionaux des formations et les programmes prévisionnels d'investissement, mais les décisions d'ouverture ou de fermeture des sections d'enseignement, le recrutement et l'affectation des professeurs, l'élaboration et la délivrance des diplômes restent de la compétence

de l'Etat. En matière d'apprentissage, la compétence des régions pleinement reconnue par les lois de décentralisation, s'est trouvée progressivement limitée dans le domaine de la formation professionnelle continue, par le développement des programmes prioritaires de l'Etat. Ces programmes concernent notamment les jeunes de seize à moins de vingt-six ans sortis de l'appareil éducatif sans qualification ou avec une qualification inadaptée.

La présente loi accroît les compétences des régions :

*** En leur transférant -article 49- l'organisation des actions de formation professionnelle continue financées antérieurement par l'Etat lorsque ces actions sont destinées aux jeunes de moins de vingt-six ans, en vue de leur permettre d'acquérir une qualification qui soit :**

- entre dans le champ d'application de l'article 8 de la loi du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique ;
- est reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche ;
- figure sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle.

Il est expressément prévu, en ce qui concerne notamment les actions d'insertion et de formation destinées aux jeunes dont le niveau d'instruction est le plus bas, qu'à l'issue d'une période de cinq ans, la Région aura compétence sur l'ensemble de la formation professionnelle continue en faveur des jeunes de moins de vingt-six ans et disposera, à ce titre, des compétences précédemment exercées par l'Etat en matière de formation et de suivi des jeunes.

*** En instituant des plans régionaux de développement des formations professionnelles des jeunes -article 52-**

Ce plan a pour objet la programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation, permettant un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation et prenant en compte les réalités économiques régionales et les besoins des jeunes, de manière à leur assurer les meilleures chances d'accès à l'emploi.

Il prend en compte les orientations et les priorités définies par les contrats d'objectifs ainsi que les dispositions relatives à la formation professionnelle qui figurent au schéma prévisionnel des formations des collèges, des lycées, des établissements d'éducation spéciale, des écoles de formation maritime et aquacole et des établissements d'enseignement agricole.

Il définit un plan d'actions pour la mise en oeuvre d'une politique d'information et d'orientation.

Il couvre l'ensemble des filières de formation des jeunes préparant l'accès à l'emploi, notamment :

- la formation initiale préparant à un diplôme de formation professionnelle délivré par l'Etat ou à une formation complémentaire d'initiative locale,
- l'apprentissage,
- les contrats d'insertion en alternance prévus au titre VIII du livre IX du code du travail,
- les actions de formation professionnelle continue en faveur des jeunes à la recherche d'un emploi.

Le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes est élaboré par le conseil régional en concertation avec l'Etat. Sont préalablement consultés les conseils généraux, le conseil économique et social régional, le conseil académique de l'Education nationale, le comité régional de l'enseignement agricole, les organisations d'employeurs et de salariés au niveau régional, les chambres de commerce et d'industrie, les chambres de métiers et les chambres d'agriculture au niveau régional.

Pour ce qui concerne l'apprentissage, le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes vaut schéma prévisionnel d'apprentissage.

Il est approuvé par le conseil régional après consultation du Préfet de Région et des autorités académiques concernées, des partenaires économiques et sociaux de la région ainsi que du conseil économique et social régional.

Des conventions annuelles d'application précisent, pour l'Etat et la région, la programmation et les financements des formations.

Elles sont approuvées par le conseil régional puis signées, d'une part, par le Président du Conseil Régional et d'autre part par le Préfet et les autorités académiques concernées.

*** En affirmant le droit à l'expérience d'insertion professionnelle**, l'article 54 dispose en effet : "Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle. Celle-ci est dispensée soit dans le cadre des formations conduisant à un diplôme d'enseignement général ou technologique, soit dans le cadre de formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelle. Les formations sont mises en place en concertation avec les entreprises et les professions".

*** En encourageant la formation en alternance.**

Pour cela trois séries de mesures sont prévues :

- la première consiste à réorganiser les réseaux d'information et d'orientation scolaire et professionnelle -article 56-

- la deuxième série de mesures -article 55- permet, dans le cadre des plans régionaux de développement des formations professionnelles des jeunes, "l'ouverture de classes d'initiation pré-professionnelle en alternance dans les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis ou dans les collèges disposant d'une équipe enseignante et de moyens adaptés.

Ces classes accueillent, à partir de l'âge de quatorze ans, des élèves sous statut scolaire qui choisissent d'acquérir une pré-qualification professionnelle par la voie de la formation en alternance.

Lorsque les classes d'initiation pré-professionnelle en alternance sont ouvertes dans les centres de formation d'apprentis, les charges qui en résultent pour les régions seront compensées selon les modalités définies à l'article 94 de la loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat".

- la troisième série de mesures -article 58- substitue à la procédure actuelle d'agrément des entreprises une procédure plus simple d'engagement de l'employeur assortie, toutefois, d'un contrôle a posteriori des conditions d'accueil de l'apprenti dans l'entreprise.

*** En instituant le contrat d'insertion**

Au terme de l'article 62, l'Etat peut passer avec des employeurs des conventions ayant pour objet de favoriser l'orientation et l'insertion professionnelles des jeunes rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi, dans le cadre d'un contrat de travail dénommé contrat d'insertion professionnelle. Ce contrat est un contrat de travail à durée déterminée, d'une durée comprise entre six mois et un an, renouvelable une fois. Il fait l'objet d'un dépôt auprès des services du ministère chargé de l'emploi.

Le contrat d'insertion professionnelle est ouvert aux jeunes de moins de vingt-six ans d'un niveau de formation égal au plus au niveau IV. Il est assorti d'un tutorat obligatoire qui peut être accompagné d'un temps de formation au moins égal à 15 % de la durée totale du contrat. La formation est obligatoire en cas de renouvellement du contrat.

Il est également ouvert aux jeunes d'un niveau de formation égal ou supérieur au niveau III et qui rencontrent des difficultés particulières d'accès à l'emploi.

a.2) L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur, en principe, est en dehors du mouvement de décentralisation, la région peut cependant être consultée comme les autres collectivités locales sur l'implantation et l'aménagement des bâtiments, elle peut définir des plans régionaux de développement des formations de l'enseignement supérieur et déterminer des programmes pluriannuels d'intérêt régional en matière de recherche.

a.3) En matière de programmation

Le Conseil Régional établit avec l'accord des collectivités concernées, le programme prévisionnel des investissements relatifs aux lycées et aux établissements d'éducation spéciale et définit la localisation des établissements, leur capacité d'accueil et le mode d'hébergement.

a.4) En matière de construction et d'équipement des lycées

Enfin, la Région a la charge des lycées et des établissements d'éducation spéciale : elle en assure la construction, l'équipement, les dépenses d'entretien et de fonctionnement, à l'exception des dépenses pédagogiques et de personnel. Ce transfert de compétence a pour contrepartie un transfert de ressources sous la forme d'une dotation régionale d'équipement scolaire.

La Région comme le Département et les Communes peut organiser pendant les heures d'ouverture, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires.

b) Les moyens

La loi crée dans chaque région un fonds régional de l'apprentissage et la formation professionnelle continue géré par le conseil régional. Ce fonds est alimenté chaque année par les ressources suivantes : les crédits transférés par l'Etat au titre de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, les crédits transférés par l'Etat d'un montant égal aux sommes versées au Trésor par les entreprises, dont les dépenses de formation n'atteignent pas le pourcentage légal. Ces ressources sont réparties en fonction de deux critères : la structure de la population active et son niveau de qualification d'une part, la capacité d'accueil de l'appareil de formation d'autre part. Le cas échéant, le fonds reçoit les autres ressources susceptibles de lui être régulièrement attribuées et les crédits votés par le conseil régional.

2. Les responsabilités confiées au Département

a) Programmation des bâtiments d'enseignement

La répartition des compétences traite tout d'abord de la programmation des bâtiments d'enseignement.

Le Conseil Général établit avec chacune des communes concernées, le programme prévisionnel des investissements relatifs aux collèges. Il en définit également l'implantation, la capacité et le mode d'hébergement. Cependant, c'est le représentant de l'Etat qui arrête chaque année la liste des opérations de construction et d'extension des établissements pour lesquels l'Etat s'engage à pourvoir les postes qu'il juge indispensables à leur fonctionnement administratif et pédagogique.

Cette liste est arrêtée compte tenu du programme prévisionnel des investissements et après accord des collectivités concernées.

Le département a également la charge des collèges, de leur construction, entretien et fonctionnement à l'exception des dépenses pédagogiques et de personnels.

b) Transports scolaires

Le Département a la responsabilité de l'organisation et du fonction de ces transports. Il élabore un plan départemental des transports non-urbains. A l'intérieur du périmètre de transport urbain, c'est la commune où le regroupement de communes organisateur de transports publics de voyageurs qui a la responsabilité des transports scolaires. Ce nouveau régime harmonise le secteur des transports scolaires avec la récente loi du 30-12-82 concernant le transport terrestre.

c) Les moyens

La dotation globale d'équipement du département instituée par la loi du 7 janvier 1983 regroupe en outre, les crédits précédemment inscrits au budget de l'Etat pour les investissements exécutés par l'Etat au titre de la construction et de l'équipement des collèges, ainsi que les subventions d'investissement accordées par l'Etat au titre des travaux et de l'achat de matériel au profit des collèges, qui figurent au budget du ministère de l'Education Nationale.

3. Les responsabilités confiées aux communes

Les compétences de la commune s'étendent à la prise en charge des écoles, leurs construction, reconstruction, extension, aux grosses réparations, à leur équipement et fonctionnement.

Enfin, elle contribue à l'établissement des dispositions relatives à la création et à l'implantation des écoles maternelles et élémentaires publiques et à la répartition intercommunales des charges.

On constate que, pour ce qui est de l'enseignement élémentaire, les municipalités jouent un rôle grandissant par l'adoption de projets éducatifs municipaux impliquant différents types d'organisation du temps des enfants, avec l'emploi d'animateurs sportifs ou culturels intervenant dans les écoles, à l'intérieur ou à l'extérieur du temps scolaire.

C - LES REALISATIONS CONCRETES DE LA REGION

La Région subventionne annuellement les 22 lycées. Cette subvention, destinée au fonctionnement de ces établissements, est fonction de la dotation globale que reçoit la Région et qu'elle redistribue intégralement. Par ailleurs, elle détient une enveloppe conséquente pour les travaux et grosses réparations.

Concernant la formation, la Région est allée bien au-delà des ressources attribuées par l'Etat.

La formation professionnelle est répartie en 4 grandes catégories d'opérations :

- Le programme régional, élaboré chaque année à partir de propositions en provenance des divers organismes de formation,

Un programme conventionnel qui prévoit des actions de formation et le financement de ces formations, est conclu.

L'impact financier est de l'ordre de 25 à 30 millions de francs par an.

- La Région établit un programme régional de formation professionnelle pour adultes.

Elle intervient ponctuellement en investissement sur la base de programmes présentés, notamment en matière de rénovation des structures.

Une aide à la formation dite de mobilité peut être accordée. Elle concerne les ressortissants de la Martinique pour des formations non dispensées localement.

Une convention annuelle est signée avec l'ANT. La subvention octroyée par la Région, pour sa mise en oeuvre est comprise entre 1 et 2 millions de francs.

- Depuis la loi quinquennale, la formation professionnelle des jeunes (CFI) initialement gérée par la Direction Régionale de la Formation professionnelle (DRFP), a été transférée à la Région.

La Région a dû prendre, en 1994, la partie dite qualifiante de la formation des jeunes. Elle doit dans un délai de 5 ans prendre en charge le public en difficulté (Pré-qualification).

Elle a voté cette prise en charge pour le 1er janvier 1996.

- Concernant l'apprentissage, la Région finance les deux CFA :
Artisanat (chambre des Métiers)
Agricole

Le CFA de Rivière Salée comprend un effectif de l'ordre de 1 400 à 1 600 apprentis.
Le CFA agricole dispose d'un effectif compris entre 120 et 150 apprentis.

Le programme de rénovation de l'apprentissage mis en place de 1990 à 1993 a été cofinancé par l'Etat et la Région.

Ce programme avait pour but de favoriser la relance de l'apprentissage car les jeunes issus de cette formation sont plus facilement insérés dans le tissu professionnel.

Le CFA Agricole reçoit une subvention pour son fonctionnement. Cette subvention est établie sur une base conventionnelle ;

Enfin, il existe l'Ecole d'Apprentissage Maritime (EAM) qui est en réalité un organisme géré par une association de gérance de l'Ecole de Formation Professionnelle Maritime et Aquacole.

C'est une école régionale financée par la Région Martinique qui regroupe des jeunes en formation initiale ;

Elle prépare, d'une part, à un CAP et s'occupe d'autre part, de la formation professionnelle continue des marins-pêcheurs.

Dans les années 1990-1992, elle était cofinancée à parité par l'Etat et la Région.

Le Ministère de tutelle a réduit ses dotations. Elle est actuellement financée au 4/6 par la Région. La parité n'existe plus.

Les CFPPA ont été mis à la disposition de la Région en même temps que les lycées , car ceux-ci dépendaient des lycées agricoles.

Il s'agit des CFPPA du Gros-Morne, du Lorrain, de Rivière Pilote, du Robert et du Carbet. Ils sont chargés de mettre en place une formation professionnelle à destination des adultes. Pour leur fonctionnement, ils établissent des actions de formation agricole qui sont prises en compte dans le programme régional de formation professionnelle. En matière d'investissement, la Région est intervenue pour la rénovation de ces établissements, en 1994, à hauteur de 1 million de francs et, en 1995, à hauteur de 1,1 million de francs.

Le budget global de la Région pour l'ensemble de la formation s'est élevée, pour 1995, à 130 millions de francs.

De plus, la Région finance la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle pour environ 30 millions de francs. Cette rémunération est opérée conventionnellement par le CNASEA.

D - LES RELATIONS ENTRE LES ORGANISMES ETATIQUES ET LES COLLECTIVITES TERRITORIALES

Les lois de décentralisation modifient, en outre, le rôle des services de l'Etat qui doivent coopérer avec la région pour lui permettre d'exercer ses nouvelles compétences et, en particulier, celles de l'Education Nationale.

En raison du caractère centralisé de ce service public, l'Etat conserve l'essentiel de l'enseignement.

Cependant, la région se voit confiée certaines responsabilités. Elle est représentée au Conseil de l'Education Nationale. Les lois du 22 juillet 1983 prévoient l'organisation de ces conseils, à l'échelon départemental et de l'académie.

En s'engageant massivement dans le domaine éducatif, les collectivités locales se posent de plus en plus comme partenaires exigeants de l'éducation Nationale.

Le Conseil Régional, par exemple, est maître d'ouvrage en matière d'équipement des lycées ; il élabore un schéma prévisionnel de formation et un programme d'investissement qu'il soumet au Recteur ; à celui-ci de se déterminer sur les propositions.

***Le Conseil de l'Education Nationale**

L'une des innovations de la loi est la création dans chaque Département et dans chaque Académie d'un Conseil de l'Education Nationale.

Le décret du 25 janvier 1991 relatif à l'extension à l'enseignement supérieur de la composition et des attributions des Conseils de l'Education nationale dans les régions et les départements d'outre-mer comprend les dispositions relatives à la composition et aux attributions des C.E.N. dans les régions et les départements d'outre-mer.

Ce conseil comprend des représentants des collectivités locales, des personnels et des usagers.

Art 1er - L'article 4 du décret n° 85-1264 du 28 novembre 1985 est remplacé par les dispositions suivantes :

"Art 4 - Outre les Présidents et vice-présidents, le Conseil comprend :

1° Vingt-deux membres représentant la région, le département et les communes : huit conseillers régionaux sont désignés par le conseil régional, huit conseillers généraux désignés par le conseil général ainsi que six maires ou conseillers municipaux, soit désignés par l'association des maires du département, soit s'il n'existe pas d'association des maires ou s'il en existe plusieurs, élus par le collège des maires, dans les conditions prévues au troisième alinéa du 1° de l'article 9 bis du décret du 21 août 1985 codifié susvisé.

2° Vingt-deux membres représentant les personnels titulaires de l'Etat exerçant leurs fonctions dans les services administratifs et les établissements d'enseignement et de formation du premier et du second degré ainsi que les établissements publics d'enseignement supérieur : quinze représentants des personnels des services administratifs et des établissements scolaires dont au moins un représentant des personnels enseignants exerçant ses fonctions dans les classes post baccalauréat des lycées, quatre représentants des personnels des établissements publics d'enseignement supérieur, un Président d'université ou son représentant ainsi que deux

représentants des établissements d'enseignement et de formation agricole siégeant au comité régional de l'enseignement agricole.

3° Sept parents d'élèves et trois étudiants, le Président du Conseil Economique et Social régional ou son représentant, cinq représentants des organisations syndicales de salariés, cinq représentants des organisations syndicales d'employeurs dont un représentant des exploitants agricoles, ainsi qu'un représentant des associations complémentaires de l'enseignement public.

Pour chaque membre titulaire du conseil de l'éducation nationale, il est procédé, dans les mêmes conditions, à la désignation d'un membre suppléant. Le membre suppléant ne peut siéger et être présent à la séance qu'en l'absence du membre titulaire.

A l'exception du Président du Conseil Economique et Social de la Région, les membres du conseil énumérés au 2° et 3° du présent article ainsi que leurs suppléants sont désignés dans les conditions fixées à l'article 9 bis du décret du 21 août 1985.

Siège, en outre à titre consultatif, un délégué départemental de l'Education Nationale nommé par le Préfet. L'inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Education Nationale, reçoit à, cet effet, les propositions du Président départemental des délégations et les transmet au Préfet.

A l'initiative de l'un des Présidents ou vice-présidents du conseil, peut être invitée à participer aux séances, à titre consultatif, toute personne dont la présence lui paraît utile. Toutefois, les agents des services de l'Etat, du Département ou de la Région ne peuvent être entendus par le conseil, qu'après accord des autorités dont ils dépendent.

II- LES LIMITES

A - LES LIMITES INSTITUTIONNELLES

Au lendemain même de la publication des textes, en 1982, et dès le début de leur application, la complexité du système a été soulignée, voire dénoncée.

La crainte est presque vaine de voir l'Education Nationale vouloir créer un enseignement et le partenaire refuser les locaux ou, au contraire, les élus construire et les services d'Etat refuser les postes.

Quoique parfois réel, le problème des relations entre le représentant de l'Etat qui est le Préfet et les autorités académiques n'est pas non plus fondamental. Pas plus que ne l'est le développement voulu de l'autonomie des établissements, lequel a pourtant rendu la situation plus complexe : en effet, le dialogue ne se fait pas à deux (Etat /Collectivités) mais à trois ou plus (élus pour les collectivités locales, préfet pour l'Etat, autorités académiques et organes de l'établissement).

Certes, l'établissement est soumis à trop de contrôles compliqués, donc chacun traduit le pouvoir propre de l'intervenant, pour que cela ne compromette pas son autonomie. En revanche, il peut jouer une politique d'oscillation entre l'appartenance à un service public national et la qualité d'établissement public local.

Les Collectivités territoriales se sont massivement investies dans l'extension et la rénovation des établissements scolaires, et ce à la satisfaction générale.

Si les Collectivités financent les équipements, c'est toujours l'Etat qui fixe les normes.

Ces normes, dont les auteurs ne sont plus comptables de l'application, c'est-à-dire du **financement, sont parfois qualifiées d'excessives par les maîtres d'ouvrage locaux, contraints de s'engager dans les dépenses supplémentaires, qui les empêchent de financer tous les équipements nécessaires.**

Il est donc souhaitable de rapprocher le "faiseur de normes" du constructeur et payeur.

A cette fin, devrait être créée une agence nationale des équipements scolaires.

En matière de pédagogie et de fonctionnement, le mouvement décentralisateur est très limité.

Les départements reçoivent, comme les autres collectivités locales, compétence pour organiser dans les établissements scolaires pendant les heures d'ouverture, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Mais il faut obtenir l'accord des conseils et autorités responsables. Ces activités sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux activités de formation et d'enseignement fixées. Ces activités sont à la charge financière de la collectivité qui les décide.

L'enseignement supérieur reste totalement en dehors de la décentralisation.

L'enseignement public demeure largement centralisé. La revendication égalitaire, qui va dans le sens d'une uniformisation des programmes et des méthodes pédagogiques et d'une

procédure nationale pour le recrutement et l'affectation des maîtres, a conduit à limiter la redistribution des compétences au secteur de la construction, de l'entretien, et du financement des bâtiments.

L'organisation centralisée de l'Education Nationale ne parvient pas à répondre assez rapidement et assez efficacement à la diversité et à l'évolution des besoins locaux. De façon plus globale, elle n'arrive pas à rapprocher bassins de formation et bassins d'emploi.

B - LES LIMITES FINANCIERES : LE COÛT D'EDUCATION ET DE LA FORMATION

Le système éducatif se heurte à de très sérieuses limites financières.

1. Les moyens financiers actuels sont déjà insuffisants pour faire face aux besoins immédiats en matière :

- d'équipements nouveaux (locaux et matériels)
- de réparation de l'existant
- de mise aux normes de sécurité des établissements
- de moyens pédagogiques pour faire face aux besoins

2. Mais c'est la question des moyens financiers futurs pour faire face aux besoins tels qu'ils peuvent être envisagés dans des perspectives réalistes, qui est la plus préoccupante.

- Les flux financiers apportés à l'Education pourront-ils couvrir les besoins ?
- Quels dispositifs à mettre en place pour orienter les moyens vers les besoins à moyen et long terme ?

Il est absolument nécessaire qu'une étude soit réalisée pour bien :

- * connaître l'état des lieux du système éducatif en matière de ressources et dépenses, à tous les niveaux,
- * identifier les besoins à court et moyen terme, en fonction des perspectives de développement démographique économique et pédagogique.

3. L'imparfait transfert par l'Etat des ressources

Si le transfert de compétences a donné lieu au transfert de ressources, celles-ci s'avèrent depuis deux années insuffisantes, les collectivités ont été conduites à augmenter considérablement leur effort financier en matière d'éducation et de formation.

Elle se sont massivement investies dans l'extension et la rénovation des établissements scolaires.

Parallèlement, elles doivent faire face à des frais de personnel importants, en augmentation du fait de l'achèvement de la réforme statutaire et de la mise en place d'un régime indemnitaire.

III - LES SOLUTIONS ENVISAGEABLES POUR PERMETTRE A L'ECOLE DE REMPLIR PLEINEMENT SES MISSIONS

A - EN MATIERE INSTITUTIONNELLE

La meilleure solution est, aujourd'hui, de transférer l'ensemble de la formation professionnelle publique aux Régions. On peut envisager de moduler la rapidité de ce transfert, selon la situation des régions. Il pourrait, dans un premier temps, être procédé par la voie contractuelle. Après évaluation de la réalisation des objectifs, un transfert définitif et général serait mené à bien.

Ces transferts, que ce soit en matière d'éducation ou de formation, doivent être accompagnés d'un renforcement et un élargissement du rôle du schéma régional des formations à l'ensemble de la filière éducative pour une meilleure harmonisation formation emploi. Pour cela la formation professionnelle continue et l'apprentissage ainsi que les établissements délivrant des diplômes nationaux, devront y être intégrés.

La Région serait aussi affirmée comme cadre de cohérence et de coordination, gage d'un enseignement de qualité plus adapté aux spécificités économiques territoriales, plus proche des acteurs économiques et institutionnels régionaux.

C'est la condition de l'adéquation des formations aux besoins.

B - EN MATIERE DE DEFINITION D'UNE POLITIQUE DE L'EDUCATION AU NIVEAU LOCAL

A l'instar de ce qui se fait pour la Corse, un système analogue pourrait être envisagé pour la Martinique. Ainsi, la loi du 13-05-91 portant statut de la collectivité territoriale de Corse prévoit dans **son article 50** : "sur proposition du représentant de l'Etat dans la collectivité territoriale de Corse et après consultation des départements et communes intéressés, ainsi que du Conseil économique et social et culturel de Corse, l'assemblée Corse arrête la carte scolaire des établissements d'enseignements mentionnés à l'article 51."

Article 51 :

"La collectivité territoriale de Corse finance, construit, équipe et entretient les collèges, les lycées, les établissements publics d'enseignements professionnels, les établissements d'enseignements artistiques, les établissements d'éducation spéciale ainsi que les écoles de formation maritime et aquacole, les établissements d'enseignement agricole et les centres d'informations et d'orientation.

La collectivité territoriale de Corse peut confier la maîtrise d'ouvrage des travaux de construction, d'équipement et d'entretien des établissements relevant de sa compétence aux départements et aux communes qui le demandent. Une convention détermine les modalités de cette délégation.

L'Etat assure aux collèges, lycées, établissements publics d'enseignement professionnel, d'éducation spéciale, ainsi que les écoles de formation maritime et aquacole, les établissements d'enseignement agricole et les centres d'informations et d'orientation, les moyens financiers directement liés à leur activité pédagogique.."

En outre, l'image de l'enseignant professionnel et sa position au sein du système éducatif doivent être renforcées par des décisions fortes : développer une démarche pédagogique spécifique et attractive ; favoriser la mobilité des personnels d'encadrement et de formation entre les entreprises et les établissements d'enseignement.

Le moyen le plus efficace de valoriser globalement l'enseignement professionnel est de changer les conditions d'accès aux formations supérieures ainsi qu'à certains emplois en donnant priorité aux candidats ayant suivi la voie professionnelle.

Depuis la loi de 1971, fondatrice du système français de formation professionnelle continue, les transformations du contexte économique, l'innovation technique et les mutations de l'organisation sociale ont entraîné de nouveaux besoins de qualification et de professionnalisme, qui, à leur tour, modifient le système productif.

C - EN MATIERE D'EMANCIPATION DES ETABLISSEMENTS

1. Autonomie

L'efficacité de l'école ne se mesure pas aux seuls moyens financiers qui lui sont accordés, mais avant tout à la qualité de l'environnement proposé aux élèves : conditions de vie des enfants, relations aux autres élèves, vie familiale, enseignants, personnels non enseignants. C'est bien le contexte humain qui crée les conditions de la curiosité, de l'application, du désir de récompense, en un mot de l'apprentissage réussi.

L'implication des familles, l'adaptation des enseignants aux attentions et aux besoins particuliers des élèves, l'évolution des contenus, tout doit être entrepris pour garantir que l'établissement soit pour l'élève, et donc pour toute la communauté éducative, un lieu d'épanouissement.

Par ailleurs, l'école a accumulé **depuis l'origine des** missions parfois contradictoires : identité collective, intégration sociale, égalité des chances, développement personnel, insertion professionnelle. Ces missions varient selon les sites et selon les âges. Elles ne peuvent être remplies que par une différenciation des moyens ou des méthodes, c'est-à-dire, par une grande souplesse de gestion et d'orientation des établissements et une meilleure responsabilisation de la communauté éducative. L'autonomie constitue donc un principe de base.

Comment l'organiser? en donnant des pouvoirs aux conseils d'administration.

L'idée est simplement d'accorder une autonomie de décision sur des points importants de la gestion de l'établissement à une instance indépendante, ouverte dans sa composition, sur l'environnement proche de l'école.

2. Déconcentration par la gestion des personnels

La loi du 6 février 1992 dispose :

Sont confiées aux administrations centrales les seules missions qui présentent un caractère national ou dont l'exécution, en vertu de la loi ne peut être déléguée à un échelon territorial.

Il importe de prendre les mesures concrètes de déconcentration et de les appliquer dans le cadre des services extérieurs.

La gestion des fonctionnaires relève d'une logique ministérielle ; en même temps que s'opère un élargissement des pouvoirs des collectivités territoriales.

3. Partenariats

Gestion mixte

S'il existe des établissements où la mobilisation de tous les acteurs dans et autour de l'école et la responsabilisation de la communauté éducative ont un caractère d'urgence impérieuse, ce sont bien ceux qui sont situés dans les quartiers sensibles et les zones d'éducation prioritaires.

Beaucoup reste à faire en la matière pour donner à l'idée de discrimination positive sa pleine portée.

Des partenariats unissant collectivités territoriales, services d'éducation de l'Etat, associations socioculturelles, familles, jeunes et entreprises doivent pouvoir se développer rapidement et sans entrave ; l'objectif d'amélioration de l'efficacité et de l'équité doit être soutenu par la poursuite d'une politique interministérielle coordonnée, centrée sur les enfants et les familles concernées.

4. Contractualisation par objectifs

Une contractualisation d'objectifs entre collectivités elles-mêmes et entre collectivités et Etat est nécessaire.

Le développement des contrats entre collectivités doit, non seulement entraîner des synergies, mais mettre fin à ces situations confuses dues à l'enchevêtrement ou à l'empilement des compétences et à des financements croisés dont la complexité rend opaque les responsabilités.

L'Etat doit se recentrer sur ses missions et confier aux collectivités locales les tâches qui ne relèvent pas de ses compétences. Les premières devront alors être financées par des moyens purement nationaux.

Dans le cas de compétences partagées, imbriquées ou superposées, là encore les engagements de chacun doivent être fixés par contrat.

L'approche pragmatique ici recommandée est ambitieuse. Elle vise à organiser la coopération entre les collectivités publiques, tout en maîtrisant les financements croisés et en rendant plus clair pour les citoyens les répartitions des compétences. Il s'agit, en réalité, d'une évolution fondamentale du mode de coopération des acteurs publics et privés. Le partenariat doit permettre d'une part, de relativiser la complexité de nos sociétés modernes et d'autre part, de leur garantir une efficacité accrue au service de l'intérêt général.



LES RAPPORTS D'ATELIERS

ATELIER 1 : FONCTIONNEMENT DES ETABLISSEMENTS PUBLICS

L'idée principale était la suivante :

Avoir une vision concrète de la vie des établissements par rapport à la décentralisation.

- Faire un bilan de ce qui s'est passé depuis 1982.
- Comment a fonctionné la décentralisation ?
- Comment pourrait-elle fonctionner maintenant ?
- Comment pourrait-elle fonctionner à l'avenir ?

Les points suivants devaient être abordés :

- 1- Le rôle de l'Etat et ses missions
- 2 - Décentralisation et tutelle des :
 - collectivités municipales en matière d'école primaire
 - collectivités départementales en matière de collège
 - collectivités régionales en matière de lycées
- 3 - Structures et moyens mis à la disposition des établissements scolaires pour leur fonctionnement et les différentes orientations pédagogiques.
- 4 - Autonomie des établissements du second degré à travers leur travail d'administration.
- 5 - Les orientations que devrait avoir la Région Martinique.

I - LE ROLE DE L'ETAT ET SES MISSIONS

La détérioration des relations entre l'Etat et les Académies.

Au niveau local, les Recteurs se plaignent de ne pas être entendus, ce qui entraîne une rupture du dialogue entre le Recteur et les Responsables des établissements scolaires.

Un intervenant se pose la question de savoir si la mise en place des nouvelles techniques de communication, notamment la gestion informatisée, les moyens en matière de personnel (EPP) dans les établissements du second degré ne constituent pas un écran par rapport au véritable dialogue qui devrait s'instaurer entre la tutelle académique et les responsables des établissements scolaires.

On constate également un désengagement de plus en plus poussé de l'Etat, alors même qu'il fixe des objectifs ambitieux et généreux mais ne donne pas les moyens de les atteindre : Insuffisance de conseillers d'orientation, psychologues, d'assistantes sociales, d'espaces permettant aux enfants de s'adonner aux activités d'éveil et d'animation créative.

II DECENTRALISATION ET TUTELLE DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

La quasi totalité du débat a porté sur le rôle de l'école primaire et de l'inégalité des moyens attribués aux écoles d'une commune à l'autre. Le groupe a lourdement insisté sur l'arbitraire des Maires s'agissant du fonctionnement des écoles.

Divers suggestions ont été faites :

- Mise en place de l'intercommunalité
- Véritable autonomie des établissements
- Meilleure gestion des moyens
- Mise en place d'un plan d'équipement communal
- Mise en place de projets s'articulant autour de l'école et les associations de la commune, projets dans lesquels la commune trouverait toute sa place.
- Création de postes par transformation des heures supplémentaires, mais à ce niveau, il s'agit de la responsabilité de l'Etat.

Dans le cadre de cette gestion, un point a été abordé celui de l'éducation à la santé et qui met en cause aussi bien l'Etat qui semble n'avoir aucune véritable politique en la matière, que les collectivités territoriales qui ne se préoccupent pas de mettre à disposition des personnels de santé des locaux adéquats et digne d'une véritable prise en charge de la santé de nos élèves.

Rien n'est fait pour encourager les jeunes à choisir le métier de médecin de santé scolaire, d'assistante sociale scolaire, d'infirmière de santé scolaire, personnels pourtant indispensables.

Une intervenante va jusqu'à dresser la liste minimum de ce que l'on devrait trouver dans un local de santé scolaire.

ATELIER 2 : FORMATION PROFESSIONNELLE ET FORMATION CONTINUE

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Elle se doit d'obéir aux principes définis par la laïcité. Elle doit s'appuyer sur la formation initiale et rester dans le cadre de l'école.

La notion d'alternance est alors mise en question : l'Etat tend à penser que la formation professionnelle doit se faire ailleurs que dans les services publics.

La logique de production ne peut être privilégiée face à la logique d'éducation. La sollicitation des jeunes ne doit pas se faire dans une perspective de profit et de rentabilité. Les enseignants affirment donc avec force, leur compétence dans le cadre scolaire mais aussi sur le terrain.

La réalité locale est par ailleurs, à prendre en compte par la mise en place d'organismes privés dans le tissu industriel. On peut voir fleurir de nombreux organismes et certains n'ont pas l'expérience ni les compétences requises. Il y a gaspillage des fonds publics. De plus, ils incitent les jeunes à sortir du système scolaire.

- oui donc pour que les élèves aillent en entreprise.
- oui pour que le contrôle soit assuré par l'équipe pédagogique.

Les enseignants ne sont pas contre l'alternance mais bien contre le transfert de la formation au Patronat.

Actuellement, il est constaté :

- une défaillance du tuteur
- une sélection parmi les entreprises : les cadres ne sont pas correctement posés et les conventions, pas respectées.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AGRICOLE

Des formations CAP-BEP se sont développées. Ces formations se faisaient dans le secteur économique agricole. Le lien était construit entre le lycée professionnel agricole et les métiers agricoles. Une insertion de jeunes, nombreux, était ainsi réalisée. On assiste à une dérive actuelle.

Ces diplômes sont transférés dans les centres de Formation d'Apprentis Agricoles (CFAA), avec une équipe pédagogique sous-payée et "pas connue" du Ministère de l'Agriculture.

Ces jeunes sont accueillis par des agriculteurs non formés et utilisés comme main-d'oeuvre gratuite.

Le lycée agricole doit former au CAP-BEP avec l'implication d'une équipe formée. Le taux de réussite est deux fois supérieur quand les professeurs forment et suivent la formation.

QUELQUES REPONSES AU DYSFONCTIONNEMENT

Toute éducation doit être faite avec l'équipe pédagogique.

Il apparaît que l'Education Nationale a un pont à créer par ses relations avec les entreprises. Le tissu économique martiniquais est certes composé pour beaucoup de petites entreprises et leurs chefs ne sont pas formés à recevoir les jeunes. Cependant, de manière générale, les entreprises dans leur nouvelle mission d'accueil de jeunes, donc d'entreprises citoyennes, se doivent de mettre en place des tutorats.

Il faut que le Conseil de l'Education Nationale soit un espace de concertation réel et concret.

- l'attention est attirée sur la nécessité des EREA (Etablissement Régional d'enseignement Adapté) qui préparent à des diplômes comme le BEP et le CAP en internat. C'est un lien entre les collèges/SES et les lycées professionnelles.

- la majorité du groupe demande de ne pas développer des baccalauréats professionnels au détriment des BEP et CAP.

Les BEP permettent d'alimenter un vivier vers les baccalauréats professionnels qui sont de très bons niveaux.

RECOMMANDATIONS

- une ouverture des CAP en 3 ans après la 5e (lutte contre l'exclusion)
- que les élèves, dès douze ans, en échec scolaire, bénéficient de structures pédagogiques adaptées.

On parle de pesanteur sociologique.

Quelles sont les représentations du travail ?

Quel est le poids de ces représentations ?

N'empêchent-elles pas à des enfants ou adolescents qui souhaitent vivre cette carrière professionnelle de la faire en toute sérénité ?

Conclusion ouverte :

Les prochaines Assises ne devraient-elles pas être suivies des Assises de la Formation Professionnelle initiale ?

LISTE DES NOMBREUSES QUESTIONS DU GROUPE COMPOSE D'ENSEIGNANTS, DE PARENTS...

- Comment assurer le suivi des élèves ? Qui cherche le terrain de stage pour l'élève ?
- Quelles formations professionnelles pour les ouvriers ? quels sont les besoins de formation à court terme ?
- Quelles compétences devront avoir les ouvriers martiniquais ?
- Quel est le niveau scolaire des enfants qui entrent en LP ou en CFA ?
- Quelle place accorde-t-on à la personne du jeune ?

Quel accompagnement ?

Comment l'aide-t-on dans son itinéraire ?

Est-on suffisamment formé pour accompagner ces jeunes ?

- Quel est le poids, quels sont les pesanteurs sociologiques sur le choix de la formation professionnelle ?
- Le désengagement de l'Education Nationale dans la formation continue n'est-il pas prématuré ?
- Quelle est la place de la formation des jeunes dans le plan Régional ?
- Tiendra-t-on compte des Conseils de Perfectionnement ? Comment les élus et les syndicats conçoivent-ils leur rôle ?

ATELIER 2 BIS : FORMATION PROFESSIONNELLE ET FORMATION CONTINUE

I - LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Il ressort une mauvaise organisation et un manque de moyens en ce qui concerne l'accès des enseignants au dispositif de formation.

Actuellement, la formation continue fonctionne selon le volontariat : chaque enseignant exprimant ses besoins mais le départ effectif en formation est subordonné à la disponibilité du personnel de remplacement.

L'expression des besoins reste souvent sans suite et la priorité est donnée au remplacement pour congés de maladie. Il faudrait considérer la formation des maîtres comme étant prioritairement essentielle et prévoir les moyens nécessaires à sa mise en oeuvre.

Par ailleurs, s'il est vrai que le volontariat est souhaitable en matière de formation continue, il faut qu'il soit suppléé par un plan obligatoire de formation des personnels (quitte à ce que cela figure dans les emplois du temps).

L'importance des enjeux éducatifs passe par la formation des enseignants, volontaires ou non et par de "vrais stages".

Une véritable analyse des besoins doit être mise en place auprès des enseignants par des spécialistes et les moyens doivent être dégagés pour qu'une formation pointue soit mise à leur disposition.

II - LA QUALITÉ DE LA FORMATION

L'analyse des besoins suivie d'une véritable **planification des formations** ainsi que leur **évaluation** sont des éléments indispensables.

L'actuelle commission de la formation a commencé à mettre de l'ordre dans le champ de la formation professionnelle continue en incitant les organismes à monter des **conseils de perfectionnement**, en aménageant le COREF...

Le groupe s'est interrogé sur la crédibilité, l'honnêteté et la transparence de certains organismes.

Dans un souci d'optimisation du système, l'importance d'une véritable **formation de formateur** est dégagée ; ce qui permettrait l'émergence d'un véritable statut de formateur. Actuellement, trop de publics sensibles sont confiés à des formateurs non qualifiés.

III - L'INFORMATION

Actuellement, on peut considérer que l'information sur la formation est insuffisante ; elle doit :

- être aménagée et rationalisée,
- porter tant sur les systèmes que sur les différents organismes et les conditions d'accès, ceci pour tous les usagers y compris les parents.

L'utilisation des médias peut contribuer au renforcement de l'information et même constituer un support de formation : télévision scolaire, enseignement à distance.

IV - L'EMPLOI ET L'AJUSTEMENT DE LA FORMATION AUX BESOINS DE L'EMPLOI

L'utilisation rationnelle de la formation exige une connaissance approfondie du **tissu économique**, des résultats de l'emploi (ANPE), de **l'évolution des métiers** et des besoins des entreprises.

En clair, l'atelier 2 a fortement exprimé l'ajustement indispensable entre **l'analyse des besoins de formation** et une **gestion prévisionnelle des emplois**, d'où la nécessité d'un observatoire de l'emploi.

C'est uniquement dans ce cadre que l'on doit envisager une diversification des filières de formation et leur validation. De même, on doit rendre incontournable le partenariat avec les entreprises.

V - LE DECLOISEMENT ET LA MOBILISATION DE TOUS LES ACTEURS POUR UNE INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

Le groupe constate que les organismes de réflexion, de décision, voire de concertation existent dans les textes et ne voit pas l'opportunité de créer de nouveaux comités. Par contre, il signale le **fonctionnement insuffisant de ces organismes**. Ce qui doit être recherché, c'est la **cohérence** entre tous ces partenaires au niveau des mises en oeuvre de leurs décisions.

Le groupe a recommandé la mobilisation absolue de tous les partenaires, quel que soit leur niveau et leur champ d'intervention, pour une véritable intégration dans l'emploi des usagers de la formation professionnelle sous l'égide de la Région.

Le seul moyen de faire une formation professionnelle et continue de qualité est de faire en sorte que tous les acteurs, partenaires, commanditaires, décideurs s'engagent pour l'intégration professionnelle.

Il est nécessaire que les élus dépassent leur statut d'élus pour s'intéresser plus finement au fonctionnement de la formation professionnelle et voire même, qu'ils se forment.

S'il existe un problème de moyens, le groupe signale également le problème de l'utilisation des moyens existants pour une optimisation des coûts de fonctionnement : utilisation plus large des locaux (cours du soir par exemple).

LE DEBAT

Intervention 1

Au niveau de la formation professionnelle, ne pourrait-on pas exiger de chaque Région, l'édition d'une plaquette où figureraient les différents partenaires engagés dans la formation, les niveaux de formation, les coordonnées de certaines entreprises concernées, celles des organismes qui participent à cette formation professionnelle en précisant leurs objectifs. Ainsi conçue, cette plaquette pourra porter, au jeune ou à toute personne intéressée, réponse aux questions qui peuvent se poser dans le domaine de la formation professionnelle. En bref, un outil pratique dont l'édition pourra être renouvelée ou centralisée, peut-être tous les deux ans.

Intervention 2

Un participant souhaite que l'on dise quelques mots sur les programmes européens. Malheureusement, je crois qu'il n'y a pas suffisamment d'information pour qu'on puisse en débattre. C'est vrai que la possibilité de fonctionner avec ces programmes a été abordée, mais nous n'avons pas plus d'information concernant ce thème.

Intervention 3

Il y a des plaquettes sur la formation professionnelle initiale qui sont élaborées par les offices régionaux d'information.

Le système de formation initiale, d'une année sur l'autre est stable. C'est tout à fait autre chose pour la formation continue ou les systèmes de formation qui se font dans le cadre de la promotion. C'est très difficile d'écrire quelque chose d'écrit qui reste valable très longtemps et il n'y a en fait que l'outil informatique qui est utilisable.

Je sais qu'il y a dans beaucoup de régions des CARIF, l'ARIFOR qui sont en train de créer des outils informatiques. Mais ce système est extrêmement mouvant, extrêmement changeant et il y a toujours beaucoup de risque de retard.

Intervention 4

Je voudrais évoquer quelques réflexions en distinguant deux niveaux :

- Au plan du contenant, c'est-à-dire le cadre réglementaire qui est imposé, et au plan du contenu, c'est-à-dire ce département nous permet-il de satisfaire réellement les besoins des jeunes en situation de formation ou de préformation professionnelle ?

En ce qui me concerne, je mettrais davantage l'accent sur le contenu que sur le contenant.

Dans l'intervention du rapporteur, j'ai perçu quelque chose qui m'a un peu gêné, comme une sorte de méfiance.

Or, ce que la réalité nous montre aujourd'hui, et le rapporteur le dit très justement, c'est que nous n'avons pas de culture industrielle. Nous n'avons pas de culture d'entreprise ici. Nous sommes tenus de faire avec la proximité. C'est-à-dire que les choses se jouent en terme de relations interpersonnelles. Les employeurs ont toujours aujourd'hui l'impression qu'ils acceptent pour faire plaisir à... ; cela ne participe pas d'un processus qui est concerté, qui est accepté par les uns et les autres.

Dans notre atelier, nous évoquons la perspective d'un projet global et il me semble que là aussi peut-être, il y a nécessité d'une réflexion prospective sur ce que peut être un projet de développement pour les différents secteurs d'activité. Un projet qu'il soit quinquennal, je n'en sais rien, mais il me semble que le court terme ou le moyen terme serait intéressant, de tel sorte que nous puissions initier auprès de différents chefs d'entreprise, auprès des moniteurs également quelque chose qui serait de l'ordre de non plus d'un service, mais un accompagnement réel en terme d'apprentissage véritable.

Le second aspect qui me paraît, là aussi important, c'est la responsabilité des uns et des autres. C'est vrai qu'il est facile d'évoquer l'irresponsabilité des politiques. Mais si on sait que les politiques c'est d'abord nous-mêmes, puisque nous les élisons, il y a quand même une possibilité de contrôle. Je pense que là aussi ; chacun a à faire à ce niveau là.

Dernier point, puisqu'on évoquait la notion d'éducation, il y a une éducation à la citoyenneté qui voudrait peut-être que les jeunes soient plus impliqués dans le processus de formation qui les concerne eux-mêmes.

Intervention 5

Je voudrais réagir par rapport au début de votre intervention. Je n'ai pas perçu de méfiance vis à vis des employeurs, j'ai simplement senti une nécessité de défendre un intérêt de l'enfant, et nous avons aussi bien pris en compte l'intérêt, celui de l'enfant que celui de l'employeur qui a une entreprise à faire marcher. Mais dans tout ce contexte d'intérêt, comment donner à l'enfant le maximum ?

Intervention 6

On a développé l'idée du tutorat et on a bien stigmatisé le fait que les employeurs n'étaient pas formés pour cette démarche pédagogique, éducative et qu'il y avait nécessité à formation. Il n'y a pas du tout de suspicion en ce qui concerne les employeurs, en tout cas dans le débat que nous avons animé, mais il y a un manque qu'il faudrait combler par une formation appropriée.

Intervention 7

S'agissant de la question relative aux crédits européens, s'il n'y a aucune autorité dans la salle en mesure de donner des informations précises, je me permettrais de donner un témoignage dans la mesure où mon fils a bénéficié de cet accompagnement. Je resterais toutefois flou car je ne maîtrise pas les textes. Il s'agit de "couveuses" d'entreprises.

Normalement dans chaque lycée, il y a un enseignant qui est chargé de déceler des idées. Nous savons de plus en plus qu'on demande à nos jeunes de créer leur propre entreprise. Ainsi, un élève qui a une idée de création d'entreprise doit faire l'objet d'un encadrement pédagogique permettant à cette idée de germer et d'évoluer vers un projet. Ce projet est soumis, bien entendu, à un examen assez approfondi au niveau de l'équipe pédagogique.

Il est soumis à l'Europe et s'il est retenu au niveau européen, à ce moment-là, l'élève ou le groupe d'élèves (dans le cas de mon fils, il s'agissait de quatre jeunes) bénéficie d'une formation au titre du "PETRA" et je dirais que "PETRA" est dépassé puisque maintenant on parle de "LEONARDO". Je pense qu'il serait intéressant au niveau de la communauté éducative de se documenter davantage sur ce genre de formation.

Intervention 8

La question qui a été posée concernait : l'information sur les programmes européens qui sont actuellement, par ailleurs en phase de transition. C'est vrai qu'il y avait les programmes "PETRA". Maintenant, il y a un programme qui se divise en plusieurs parties : "LEONARDO" qui est aussi en phase de transition.

En ce moment, même pour l'ancien PETRA, on n'a pas encore tous les éléments de discussion qui permettraient d'en parler plus précisément.

Les chefs d'établissement, en fin d'année scolaire, il me semble, ont été informés de cette transition.

Dès que les textes apparaîtront, ils seront distribués dans les différents établissements.

La question a été posée sur les "couveuses" d'entreprises. Dans l'académie Antilles-Guyane, il existe des centres couveuses d'entreprises : deux à la Martinique, trois à la Guadeloupe, et un à la Guyane.

Ils ont vu le jour, il y a 2 ans et demi, simplement parce que la loi d'insertion de 1992, qui suivait la loi d'orientation de 1989 demandait au Recteur de suivre les élèves une année après leur sortie du système scolaire. Conscient de la conjoncture économique (je ne vais pas vous rappeler le taux de chômage etc.) fort aussi de cette loi d'insertion, il a été mis en place ces "couveuses" d'entreprises; un véritable défi.

Il s'agit donc d'élèves de BTS, de bac professionnel, titulaires de leur diplôme. Un défi pour pouvoir changer l'image que nous venons d'entendre de nos entreprises Martiniquaises. Un défi, parce que c'est vrai que dans nos esprits à la Martinique, cette culture d'entreprise n'existe pas. Il fallait faire bouger les choses et c'est vrai que l'année dernière, des élèves ont bénéficié de Bourses européennes.

Nous avons obtenu 6 Bourses d'Europe pour que ces élèves se rendent au Danemark par l'intermédiaire de "PETRA" et c'est pour cela que Mme a porté son témoignage.

Intervention 9

Je voulais rappeler que j'étais dans un atelier qui a fortement émis l'idée que la formation professionnelle initiale des jeunes devait rester l'apanage du service public et que de ce point de vue, cette idée devrait être réaffirmée avec d'autant plus de force qu'aujourd'hui l'école était de plus en plus suspectée de ne pas être à la hauteur de sa mission de formation professionnelle et d'insertion. Alors, il nous fallait rappeler ici les difficultés actuelles que connaît le système éducatif et on ne devrait pas déboucher sur l'idée que l'école n'était pas perfectible.

Je voudrais aussi rebondir sur ce qui a été dit concernant l'utilisation de la télévision. Nous sommes à un moment des Assises où tous les thèmes commencent à s'entrecroiser, Média-Laïcité-Société, et vous avez déjà eu ici l'occasion de parler de média et de laïcité.

Je rappelle qu'en terme de publicité donnée à la formation professionnelle, nous sommes dans un système médiatique qui est fortement utilisé par des organismes qui offrent de la formation professionnelle à côté du service public. On pourrait citer des T.V. ou les campagnes faites dans France-Antilles à la rentrée scolaire pour faire une espèce de publicité pour l'apprentissage. De ce point de vue, il faudrait que les Assises formulent des propositions pour que le service public d'éducation fasse mieux sa propre publicité, sa propre promotion, notamment en ce qui concerne les lycées professionnels.

Intervention 10

Je fais remarquer que dans l'atelier, il y a eu des idées émises dont les rapporteurs n'ont pas fait état.

On a l'impression ici de vivre en Martinique en vase clos alors que l'on fait partie de l'Europe et qu'on pourrait bénéficier de crédits importants qui ne sont pas sollicités .

Quand j'écoute la télévision et je lis les journaux, il y a des milliards et des milliards qui seraient disponibles. Il faudrait en parler. Comment sont-ils utilisés ?

Intervention 11

Je vais porter un autre témoignage. Mme a porté un témoignage sur des jeunes qui ont pu bénéficier des crédits européens.

Dans la salle, il y a certainement d'autres personnes qui peuvent porter le même témoignage. Je veux parler des crédits "lingua", j'ai à mes côtés quelqu'un qui en a aussi bénéficié. Les professeurs volontaires, les écoles volontaires, les lycées volontaires qui veulent bien savoir, qui veulent bien trouver les crédits européens, les trouvent.

Intervention 12

Effectivement, cette année, je bénéficie d'un programme LINGUA. J'ai obtenu une aide pour une trentaine d'élèves. Il y a combien de milliers d'élèves à la Martinique ? Il y a des dossiers à monter. On devrait les faire pour obtenir des aides.

Intervention 13

Il faut dire qu'il y a différents programmes et que ces programmes sont de nature différente. Mme a obtenu dans le cadre du programme LINGUA, une contribution probablement pour des échanges linguistiques. Il y a des programmes qui sont importants et conséquents dans le cadre du programme LEONARDO. Celui est clos ; il fallait que les dossiers soient acheminés en janvier 96. Le programme LEONARDO est un programme important.

Tous les chefs d'établissements de la Martinique ont reçu une information sur les modalités et sur les dossiers à remplir. Cela n'a pas eu d'effet et c'est dommage.

Intervention 14

Je voudrais dire qu'il y a une suite à tout cela. Parce que quand on a passé le lycée, il y a l'université. Il y avait le programme ERASMUS qui est terminé et maintenant, il y a un programme extrêmement intéressant qui s'appelle SOCRATES. SOCRATES permet à la fois le départ des étudiants vers les horizons qui ne sont plus seulement ceux de la métropole ne l'oublions pas, mais peut intéresser également les enseignants chercheurs.

Intervention 15

Concernant la formation professionnelle, on a mis souvent en opposition la formation des établissements scolaires dans le cadre de l'Education Nationale et la formation professionnelle mise en place par d'autres organismes.

Est-ce qu'il ne faudrait pas exiger ou se poser aussi la question de la qualité de l'équipement des lycées professionnels et de la qualité des différents appareils, de l'actualité de ces appareils parce que nous avons vu dans des établissements, au désespoir des professeurs, des enfants n'ont pas pu se présenter à un examen en fin d'année parce qu'ils n'avaient reçu aucun enseignement professionnel, faute de matériel et faute d'équipement. Cette situation dévalorise cette formation donnée dans les établissements scolaires.

Je pense que l'on doit alerter le Conseil Régional. Quand on décide d'une formation professionnelle, il faut s'assurer que tous les moyens sont donnés pour réussir cette formation professionnelle.

Intervention 16

Je voudrais apporter une précision par rapport à ce que notre rapporteur a dit sur ce thème.

Ce que j'ai dit, c'est qu'il y avait une sorte de mascarade. C'est vrai que l'on consulte les établissements scolaires, mais dans des délais qui ne permettent pas véritablement une analyse de la situation.

Intervention 17

Nous sommes dans un thème aujourd'hui qui est celui de l'école et de son environnement institutionnel et nous posons un certain nombre de questions à l'intérieur du cadre institutionnel sans, à mon avis, mettre en débat sinon en cause le cadre institutionnel lui-même. J'ai eu l'occasion de poser les questions suivantes, lors de la préparation des Assises : est-ce que le pilotage actuel du système éducatif à la Martinique et de façon générale aux Antilles-Guyane puisqu'il y a une Académie Antilles-Guyane, est satisfaisant ? Est-ce que la nomination d'un recteur venu de 7 000 Km, faisant littéralement ce qu'il veut, pendant 2 ou 3 ans, et remplacé par quelqu'un qui fait littéralement ce qu'il veut en opposition. est satisfaisant ?

Quand allons -nous poser la question des limites de ce fonctionnement-là ? N'y a-t-il pas à imaginer, en Martinique, un pouvoir exécutif en matière de politique de l'éducation ?

Intervention 18

Nous sommes aux Assises de l'Education, Région Martinique. Nous avons parlé du Conseil de l'Education Nationale. Sa composition et ses attributions tenant compte de la configuration géo-politique de l'académie. L'Académie Antilles-Guyane qui est une entité administrative, a-t-elle véritablement une identité ? Correspond-elle à un marché économique, à une Société singulière ? Non.

Sur le plan de la gestion des moyens dont nous parlions, nous définissons dans les établissements des besoins, en enseignants par exemple. Nous les faisons remonter à l'inspection académique de la Martinique et ensuite au niveau du rectorat. Mais le rectorat nous dit : "à la Martinique vous êtes "surdôtés" ". Comme nous sommes dans l'Académie Antilles-Guyane et qu'il manque des professeurs en Guyane, on nous retire des professeurs en Martinique pour les mettre dans ce dernier département, au nom de la nécessaire solidarité Antillo-Guyanais. Mais il y a une société martiniquaise qui a des besoins, il y a une économie qui a des besoins en développement durable. La société martiniquaise se cherche depuis un certain temps. Il n'y a pas de raison que ce ne soit pas ses besoins là qui soient pris en compte dans une région Martinique de plein exercice. C'est donc bien le problème des structures administratives de l'Education Nationale dans ce qu'on appelle les Départements Français d'Amérique qui est posé. C'est vrai que c'est un projet de société martiniquaise qui devrait permettre d'établir un projet d'éducation, un projet pédagogique, un projet de formation professionnelle. Aussi nous avons fortement insisté là-dessus. Le Recteur en Guadeloupe passe pour être le Recteur de la Martinique. Le Recteur à la Martinique n'est pas du tout le Recteur de la Martinique ; puisqu'il a pour mission de répartir les moyens entre les trois Départements qui n'ont pas les mêmes intérêts. Cette situation est source d'ambiguïté et porte en germe des risques de désordre et d'inefficacité du système éducatif. Il faut le dire, donc c'est effectivement un problème de la structure qu'il faut poser et on l'avait souligné dans notre atelier.

Intervention 19

Je crois qu'effectivement, c'est un débat qui est d'une autre dimension. Il faut savoir que 60 % de la formation professionnelle sont financés par le fonds social européen et ce sont des ressources qui viennent de l'extérieur. Il faut savoir aussi qu'on perd une partie de sa légitimité quand on n'a pas les moyens de ses ambitions. Et lorsque l'on trouve les moyens (je disais que nous étions dans une niche écologique où nous voulons être protégés de tout et avoir un régime de fonctionnaire national avec toutes les protections sociales afférentes), il est très difficile en même temps de s'occuper des problèmes quotidiens, de l'insertion professionnelle, de l'insertion sociale de chacun. Ce sont des débats qui sont d'une autre nature.

Sur le point de savoir s'il faut une nouvelle structure, il nous appartient de la demander. Mais pour la demander, il faut qu'on soit d'accord au moins tous les deux. Je l'ai posé au départ. J'ai dit, est-ce qu'il faut plus d'autonomie ? Est-ce qu'il faut un outil intermédiaire entre l'Etat et la Région ? Cela n'a pas eu l'air de faire consensus. Les bonnes idées ne sont bonnes que lorsque politiquement elles représentent une force. Il faut donc, d'abord, que nous nous accordions.

Intervention 20

Il existe dans notre société énormément de lieux d'échanges. Nous sommes des petites sociétés, traversées par énormément de courants différents de toute sorte qui concernent des personnes, des syndicats, des parties où chacun voit plus ou moins ses intérêts, autant d'éléments qui freinent et qui pervertissent les débats.

Intervention 21

Je suis de ceux à qui il insupporte assez que tous les 2 ou 3 ans, il y ait un fonctionnaire nommé en conseil des ministres qui applique dans l'académie, la politique de son gouvernement. Chacun sait que l'inspecteur d'académie ou le Recteur, chaque fois qu'il est en but à des argumentations qui essaient d'être cohérentes, il rétorque : " Moi je suis un fonctionnaire bête et discipliné et je peux sauter n'importe quel mercredi " (Allusion est faite là au Conseil des Ministres du Mercredi). Donc un Recteur en place est un recteur qui applique une politique et pas une autre.

Il faut savoir ce que nous voulons, nous, face au Recteur. Là-dessus, le problème du projet global et du projet éducatif qui a été posé reste le problème fondamental sur lequel, manifestement, nous avons encore à travailler pour nous rapprocher les uns des autres.

Le deuxième problème qui est posé, c'est bien celui du Conseil Départemental de l'Education Nationale. Nous avons aujourd'hui une structure qui regroupe des élus, maires, conseillers régionaux, conseillers généraux, des organisations syndicales représentatives, des associations de parents d'élèves représentatives. Les recteurs qui se succèdent veulent en faire

une chambre d'enregistrement. Cela insupporte un certain nombre d'entre nous et ce n'est pas par hasard, si dans le document que vous avez, il est rappelé le fonctionnement de la Région Corse. Parce que à la Région Corse, le CCEE Corse a des attributions particulières. Car la Région Corse en matière d'éducation a des compétences particulières.

Je suis, là aussi, de ceux qui pensent que le fonctionnement actuel du Conseil Départemental de l'Education Nationale est trop lourd, qu'il faut en faire autre chose qu'une chambre d'enregistrement et peut-être aussi prévoir une commission permanente à l'image de ce qui se fait dans les conseils d'administration des lycées et des collèges et qui serait convoqué dans l'intervalle des réunions plénières.

Intervention 22

Il y a un autre domaine que je voulais signaler qui explique les mutations que certains n'ont pas bien compris. Comment par exemple, alors que les LP étaient une voie de réussite, ils sont devenus une voie de garage ?

Il faut, par exemple, savoir que lorsqu'on a eu la loi d'orientation 89 qui effectivement prônait un développement des lycées pour l'accession au niveau du bac de 80 % d'une classe d'âge, on a trouvé dans la clientèle traditionnellement orientée vers les LP, un potentiel. On a volontairement dirigé ce flux vers les lycées d'enseignement général et technologique avec la complicité active ou passive des gens mal informés ou bien informés, ce qui a entraîné une baisse des effectifs. Je veux parler des conseillers d'orientation et professeurs principaux, les chefs d'établissements et nous mêmes peut-être qui n'avons pas su faire la promotion des LP, l'accusation est partagée. Il y a quelque chose à revoir là.

Aujourd'hui, si la Région Martinique ne se donne pas les moyens de développer rapidement un schéma de formation en attendant un projet pour la Martinique, on est encore parti pour des errances pédagogiques. En plus de cela, je rejoins la collègue qui disait que le matériel des LP qui devrait être au top est trop souvent obsolète

Intervention 23

Je ne comprends pas que le CCEE qui a une compétence en matière d'éducation ne soit pas représenté au sein du Conseil de l'Education Nationale alors que le CESR, qui n'a aucune compétence, est membre de droit.

Intervention 24

C'est une bonne remarque, cela s'explique simplement par le fait qu'au niveau national, la seule instance consultative régionale soit le CES. C'est seulement pour les DOM que le CCEE existe. Certains arrêtés et instructions ministériels font référence à la situation Métropolitaine et ne traitent pas de celle des DOM.

LES RYTHMES DE VIE DE L'ENFANT

Présentation par le Docteur Alain ROUSSELIN
de l'étude sur
les rythmes de vie des enfants à la Martinique

L'étude commandée par le CCEE s'intitule : Etudes des rythmes scolaires à la Martinique".

- Evaluation des conséquences comportementales de l'aménagement du temps scolaire
- Elle a été conduite par le professeur MONTAGNER pour l'étude du rythme veille-sommeil et des compétences-socles et l'équipe du professeur TESTU pour l'étude des variations comportementales, de la vigilance, des performances intellectuelle et des comportements en classe..

Il est à noter que les résultats de l'étude sur le sommeil des enfants et les compétences-socles ne nous sont pas parvenus, à ce jour.

Cette étude a pu être réalisée grâce au financement du Conseil Régional de la Martinique, du Conseil Général, de la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports et de l'Association des Pédiatres de la Martinique.

Elle a reçu l'aval de l'Inspecteur d'Académie d'alors, M. FARRAUDIERE, autorisation confirmée par son successeur, M. PECATTE et la présence du nouvel Inspecteur d'Académie, Monsieur ALBERTINI, témoigne de l'intérêt porté par cette administration à la réalisation de cette entreprise.

La collaboration des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, MM JEAN-BAPTISTE EDOUARD, TELL, LAURETTE, ZABULON et des conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées, nous a été précieuse et quelque fois très stimulante.

Mais ce travail n'aurait pas été possible sans l'accueil, la disponibilité, l'extrême compréhension des directrices, directeurs d'école, Enseignants et parents d'élèves des écoles concernées.

Deux psychologues scolaires de la Martinique, Mme LECOQ à Rivière-Pilote et Mme VALCIN à Saint-Pierre, de même qu'un médecin en fin d'étude, Mme LETORT furent associées au recueil des données.

Et puis l'enthousiasme et la détermination des personnes composant le groupe de préparation et du personnel administratif du CCEE nous ont permis de venir à bout de ce projet.

Les écoles ont été pour la première phase de l'étude, en janvier et en février 1995 :

- l'école maternelle de Renéville,
- l'école maternelle de Dillon,
- l'école primaire de Dillon B et Dillon D,
- l'école primaire de Baies des Tourelles.
- l'école maternelle de Volga-Plage

Les niveaux d'âges concernés :

- moyenne section de maternelle : 4-5 ans,
- C.P. : 6-7 ans,
- CM2 : 10-11 ans.

Il est à noter que c'est la première fois que les enfants de moyenne section maternelle étaient expérimentés.

La 2ème phase concernait des enfants :

- de ZEP : école primaire de Saint-Pierre,
- de milieu urbain : Les écoles de Fort de France expérimentées lors de la première phase et l' école d'Application des Terres Sainville,
- de milieu rural : Les écoles Maternelle et Primaire de Josseaud à Rivière-Pilote.

Cette étude est la première étude scientifique réalisée sur les rythmes des enfants en milieux tropicaux.

Une enquête a été réalisée par Georges PARA alors responsable du service statistique du Rectorat des Antilles-Guyane sur le rythme infernal imposé aux enfants martiniquais par les moyens de transport en notant l'heure de réveil et de coucher, la durée du transport des élèves de collège et de seconde de lycée, étude publiée dans Antiane-Eco du 18 juin 1992.

Et une vaste enquête sur les rythmes de vie des enfants à la Réunion a été conduite au cours du mois de mars, juin, octobre et décembre 1992 et mars et juin 1993.

Les résultats provisoires nous ont été exposés en janvier 1993 par le docteur TURQUET, coordonnateur du projet qui a été mené par :

- Le Rectorat de la Réunion,
- l'association d'étude du rythme de vie des enfants à la Réunion,
- l'INSERM.

RAPPORT D'ETUDE

SUR

LES RYTHMES SCOLAIRES A LA MARTINIQUE

Evaluation des conséquences comportementales de l'Aménagement du Temps Scolaire

Etude réalisée en 1995 sous la direction de :

François **TESTU**, Professeur en Psychologie et membre
du laboratoire de Psychologie Expérimentale à
l'Université François RABELAIS de Tours
Hubert **MONTAGNER**, Professeur en Psychologie,
Directeur de Recherches INSERM

avec la Collaboration de :

Daniel **ALAPHILIPPE**, Professeur
Laurence **BERGER**, Psychologue
Gérard **CHASSEIGNE**, Ingénieur d'Etudes
Nathalie **DOUGHERTY**, Psychologue
Patrick **FEUTEUN**, Maître de Conférences
Mathilde **LEMAIRE**, Psychologue
Erwan **MONTAGNER**, Etudiant Troisième Cycle
Valérie **SIDOISNE**, Psychologue

**Equipe "Chronopsychologie et Psychologie du Temps" du Laboratoire de
Psychologie Expérimentale de l'Université François RABELAIS, TOURS.D**

L'étude comprend deux parties qui correspondent aux deux phases expérimentales de Février et Mars 1995.

Dans la **première phase** qui a eu lieu à FORT DE FRANCE, nous avons voulu dégager des données témoins représentatives de la Martinique en général. Nous avons alors :

- déterminé les niveaux de vigilance, de performances intellectuelles et le degré d'adaptation à la situation scolaire des élèves testés en Moyenne Section de Maternelle (4-5 ans), au Cours Préparatoire (6-7 ans) et au CM2 (10-11 ans).

- établi les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle et des comportements.

- étudié le sommeil nocturne des élèves du C.M.2. Nous avons comparé les durées moyennes du sommeil, les heures habituelles de coucher et de lever des élèves, ainsi que leur évolution nuit par nuit au cours d'une semaine.

- analysé pour les plus âgés (10-11 ans) la nature des activités péri et extra-scolaires.

La **seconde phase** a eu lieu sur trois sites : FORT DE FRANCE, RIVIERE PILOTE, SAINT PIERRE. Deux variables supplémentaires sont alors considérées, d'une part, la zone géographique (urbain/rural avec transport scolaire), d'autre part l'appartenance à une Z.E.P. Aux indicateurs retenus pour la seconde phase est ajoutée une étude des "compétences socles".

**LES RYTHMES SCOLAIRES
A
FORT DE FRANCE**

METHODOLOGIE

I - POPULATION

1. Ecole, classes, âges

Le nom des écoles, les effectifs des classes ainsi que l'âge moyen des élèves nous sont fournis par les tableaux 1, 2, 3. Les trois niveaux d'âge étudiés correspondent à la Moyenne Section de Maternelle, au Cours Préparatoire et au Cours Moyen deuxième année (CM2). Sont également donnés les âges et effectifs des classes de CP et CM2 en Métropole qui permettent d'établir des comparaisons entre la Martinique et la Métropole.

Les élèves de Fort de France travaillent généralement les lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin (deux semaines sur trois), de 8 h à 11 h et de 15 h à 17 h.

TABLEAU I
Effectif et âge moyen des élèves de Moyenne Section des sites de Fort de France

	AGE MOYEN	EFFECTIF	GARCONS	FILLES
RENEVILLE	4;6	26	14	12
VOLGA PLAGE	4;8	26	15	11
DILLON A	4;3	27	16	11
DILLON D	4;5	29	13	16

TABLEAU II
Effectif et âge moyen des élèves de Cours Préparatoire de Fort de France et de Métropole

	AGE MOYEN	EFFECTIF	GARCONS	FILLES
RENEVILLE	6;10	19	12	7
DILLON B	6;7	23	9	14
DILLON D	6;8	20	9	11
TOURELLES	6;11	20	10	10
METROPOLE	6;5	102	54	48

TABLEAU III
Effectifs et âge moyen des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole

	AGE MOYEN	EFFECTIF	GARCONS	FILLES
TOURELLES A	10;9	21	12	9
TOURELLES B	10;9	22	11	11
DILLON B	10;10	21	13	8
DILLON D	10;11	21	9	12
METROPOLE	10;8	129	71	58

Remarque :

les âges moyens des élèves des classes étudiées à Fort de France et en Martinique sont sensiblement les mêmes.

2. Composition socioprofessionnelle

Elles sont indiquées dans les tableaux 4, 5, 6.

TABLEAU IV
Répartition socio-professionnelle des populations d'élèves de
Moyenne Section de Fort de France

	EMPLOYÉS OUVRIERS	COMMERCANTS ARTISANS	CADRES MOYENS	CADRES SUPERIEURS	SANS EMPLOI
RENEVILLE	32,5 %	5 %	7,5 %	5 %	50 %
VOLGA P.	33,3 %	2,5 %	0 %	0 %	64,2 %
DILLON A	60 %	4 %	14 %	0 %	22 %
DILLON D	55 %	3,5 %	7 %	0 %	34,5%
T.SAINVILLE	65 %	0 %	5 %	0 %	30 %

TABLEAU V
Répartition socio-professionnelle des populations d'élèves de
Cours Préparatoire de Fort de France

	EMPLOYÉS OUVRIERS	COMMERCANTS ARTISANS	CADRES MOYENS	CADRES SUPERIEURS	SANS EMPLOI
RENEVILLE	45 %	9 %	0 %	3 %	43 %
DILLON B	48 %	12 %	2 %	5 %	33 %
DILLON A	47 %	0 %	16 %	16 %	21 %

TABLEAU VI
Répartition socio-professionnelle des populations d'élèves de C.M.2
de Fort de France

	EMPLOYÉS OUVRIERS	COMMERCANTS ARTISANS	CADRES MOYENS	CADRES SUPERIEURS	SANS EMPLOI
TOURELLES A	53 %	3 %	0 %	5,8 %	38,2 %
TOURELLES B	83 %	4,5 %	0 %	0 %	12,5 %
DILLON B	64 %	0 %	12 %	3 %	21 %
DILLON D	65 %	5 %	5 %	2,5 %	22,5 %

Deux remarques s'imposent :

- le nombre de personnes sans emploi (hommes et femmes) est nettement supérieur à celui noté en Métropole (11 %). Il est inversement proportionnel à l'âge des enfants (40,1 % en Maternelle - 23,5 % en CM2). Plus clairement, le chômage touche plus les jeunes parents.

- les employés et les ouvriers sont majoritaires.

II - MATERIEL ET PROCEDURE

Nous retenons quatre facteurs d'évaluation :

- les niveaux de vigilance et de performances intellectuelles, ainsi que leurs éventuelles fluctuations journalières et hebdomadaires.
- les comportements observés en classe
- le sommeil
- les activités extra-scolaires

1. Vigilance, performances intellectuelles

Les épreuves retenues doivent être brèves, non monotones et insensibles à l'apprentissage lié aux passations répétées. Pour neutraliser (en partie) ce processus, d'une part nous avons présenté chaque épreuve sous des formes différentes (données différentes, ordre des items) mais d'un même niveau de difficulté (séries A,B,C,D), d'autre part, une classe ne passait les tests qu'une fois par jour selon un plan en carré latin (cf. tableaux 7 et 8).

* **Pour la Maternelle** (moyenne section), deux tests de barrage ont été appliqués, celui de Montagner et celui de Testu.

Pour le barrage "Testu", il s'agit de barrer des feuilles d'arbre parmi d'autres en un temps limité à 1 minute (score maximum : 10).

Pour le barrage "Montagner", les enfants doivent barrer pendant 2 minutes un maximum de figures (ciseaux, crayon, flèche) parmi d'autres, distribuées aléatoirement.

* **Pour le CP** (6-7 ans), trois épreuves sont proposées : un barrage de nombres, un double barrage de figures et un test d'analogies imagées.

Barrage de nombre :

Il faut barrer tous les nombres de deux chiffres (30 en tout et 5 à 8 par ligne) parmi 120 nombres de 1 ou 2 chiffres disposés en 6 lignes (score maximum : 30, temps imparti : 30 secondes).

Double barrage de figures :

Des figures correspondant à celles inscrites au tableau par les examinateurs (deux formes différentes, l'une hachurée, l'autre non) doivent être barrées (48 en tout) sur une matrice où sont inscrites 12 lignes de 12 figures (cercles, carrés, triangles blancs ou hachurés). D'une passation à l'autre, les deux figures à barrer diffèrent (score maximum : 48, temps imparti : 30 secondes). A la différence du simple test de barrage, cette épreuve sollicite plus la mémoire et demande plus d'attention sélective.

Test d'analogies imagées :

L'épreuve est similaire dans sa conception à celle du CM2, mais simplifiée. Des dessins de personnages, d'animaux, remplacent les figures géométriques, et les propositions de complément sont au nombre de trois (score maximum : 8, temps imparti : 3 minutes).

* **Pour le CM2** 10-11 ans), nous utilisons trois épreuves non verbales : un barrage de nombres, un test de structuration spatiale, un test d'analogies imagées.

Barrage de nombres :

Il consiste à barrer les nombres de trois chiffres (5 à 8 par lignes), dans une série de 150 nombres répartis en 8 lignes (note maximum : 50, temps imparti : 30 secondes). Cette épreuve permet de juger de la vigilance des élèves.

Test de structuration spatiale ou "briques" :

Les élèves doivent imaginer ce que l'on verrait d'un tas de briques dessiné en perspective en le regardant de tel ou tel côté (1 point par bonne réponse, score maximum : 14, temps imparti : 3 minutes). La faculté de représentation spatiale est sollicitée.

Test d'analogies imagées :

Dans l'une des quatre cases d'un carré, manque une figure qui a un lien logique avec les trois autres représentées. Il faut retrouver, parmi cinq propositions dessinées, la figure manquante (1 point par bonne réponse, score maximum : 8, temps imparti : 1 minute). Ce test permet d'apprécier l'aptitude à raisonner logiquement par inférence.

1.1. Mode de passation

Les épreuves sont réunies dans un cahier qui est distribué avant la passation. Celles-ci durent, manipulation comprise, 10 minutes au maximum.

Les épreuves sont passées collectivement selon le principe en carré latin. Chaque classe passe une fois les lundi, mardi, jeudi et vendredi.

Les ordres de passation se répartissent de la façon suivante en Maternelle (moyenne section), aux C.P. (6-7 ans), et CM2 (10-11 ans).

TABLEAU VII
Ordre de passation des épreuves psychotechniques pour les classes
de Moyenne Section de Fort de France

	EPREUVES	8H15	10H30	15H00	16H30
LUNDI	Série A	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
MARDI	Série B	Classe 4	Classe 1	Classe 2	Classe 3
JEUDI	Série C	Classe 3	Classe 4	Classe 1	Classe 2
VENDREDI	Série D	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 1

TABLEAU VIII
Ordre de passation des épreuves psychotechniques pour les classes
de Cours Préparatoire et de C.M.2 de Fort de France

	EPREUVES	8H15	10H45	14H15	16H45
LUNDI	Série A	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
MARDI	Série B	Classe 4	Classe 1	Classe 2	Classe 3
JEUDI	Série C	Classe 3	Classe 4	Classe 1	Classe 2
VENDREDI	Série D	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 1

1.2. Calendrier expérimental

TABLEAU IX
Calendrier des pré-expériences et expériences conduites en Martinique

		CONTACTS ET PRE-EXPERIENCE	EXPERIENCE
PHASE 1	FORT DE FRANCE	30/01/1995 31/01/1995	du 6/02 au 10/02
PHASE 2	RIVIERE PILOTE T. SAINVILLE SAINT PIERRE	13/03/1995 14/03/1995	du 20/03 au 24/03

Une pré-expérience visant à familiariser les enfants de Fort de France avec les épreuves retenues a lieu les lundi 30 et mardi 31 janvier 1995. Elle permet également de déterminer l'équivalence intellectuelle (test spécifiquement adapté à partir de la batterie P.M.38 de RAVEN) des classes d'un même niveau d'âge. (cf. tableau 9)

1.3 Analyses statistiques

L'équivalence des groupes est testée à l'aide du "t" de Student pour groupes indépendants et du "F" de Snedecor.

Des analyses de variances permettent d'éprouver la significativité des fluctuations journalières et hebdomadaires de performances psychotechniques.

2. Observation des comportements en classe

L'observation est de deux types, l'une est effectuée à l'aide de prises de vue par caméscope, l'autre est réalisée directement par des observateurs. Une seule classe de chaque niveau d'âge est filmée en continue, tandis que les observations directes s'effectuent selon le même ordre que celui des passations de tests psychotechniques.

2.1 Observation par vidéo

Les données sont en cours de dépouillement

2.2 Observation directe

Avant l'observation dans les classes, les expérimentateurs ont été entraînés à discerner les comportements définis. Nous avons ainsi la possibilité de déterminer un coefficient d'homogénéité, d'observation interindividuelle dont nous tenons compte dans l'analyse des informations recueillies. Chaque observateur est ainsi doté d'un coefficient personnel d'observation, ce, pour permettre les comparaisons de site à site et de classe à classe.

Sont notés :

- a) Les bâillements, les étirements, les frottements d'yeux, les affalements, la rêverie.
- b) Les agitations sur place, les déplacements imprévus, l'absence de réponse aux sollicitations.

Les premiers comportements sont considérés, d'une manière générale comme des indicateurs de faible éveil, de passivité, **de détachement**, tandis que les seconds peuvent refléter une hyperactivité élevée, de **l'agitation**. Les deux indicateurs réunis constituent un indice de comportement de détachement (apparent) par rapport à la situation scolaire.

L'expérimentateur qui dispose d'un plan de classe ainsi que d'une grille d'observation, observe les élèves pendant une semaine à raison de séances de dix minutes entrecoupées de période de repos de dix minutes.

Pour chaque phase d'observation de dix minutes et chaque groupe observé, nous calculons un **indice de comportement de détachement ou d'agitation** en additionnant les occurrences comportementales et en ne considérant que deux manifestations maximales par critère et par élève. L'indice maximum est de 200. L'agitation et le détachement ainsi calculés sont proportionnels aux indices calculés.

Regroupés par classe et par heure, demi-journée, journée, semaine, les indices de comportement sont comparés statistiquement à l'aide d'analyses de variance, ce, uniquement pour les fluctuations journalières ou hebdomadaires au sein d'une même classe.

3. Etude du sommeil

Cette étude est également double. L'une est effectuée à l'aide des réponses fournies par les parents, les enseignants au questionnaire sur la nature et la durée des sommeils diurnes et nocturnes des enfants de maternelle, C.P et C.M.2 (cf. Etude de Montagner). L'autre est réalisée à partir du questionnaire rempli uniquement par les élèves de CM2.

Les questionnaires adressés aux élèves de CM2 permettent de déterminer pour les nuits de la semaine d'expérimentation : leurs heures de coucher, de réveil et de lever. Des comparaisons inter et intra classes sont effectuées tant au niveau global de sommeil qu'au niveau des fluctuations journalières et hebdomadaires.

4. Analyse des activités extra-scolaires :

Des questionnaires conçus spécialement pour cette analyse, ont été proposés aux seuls élèves de CM2 (10-11 ans), et ont porté sur les principaux points suivants : occupation des temps libres, durée de l'écoute télévisuelle, le temps consacré aux devoirs et leçons, la fratrie, satisfaction de l'occupation du temps libre. Les résultats sont traités classiquement, à l'aide d'une analyse du tableau de BURT.

RESULTATS

Nous présenterons successivement les résultats portant sur les quatre facteurs retenus :

- la vigilance et les performances psychotechniques,
- les comportements observés en classe,
- la durée du sommeil,
- les activités extra-scolaires (uniquement pour les 10-11 ans).

Auparavant, nous vérifierons l'équivalence des résultats obtenus au test adapté du RAVEN par les élèves des quatre pays.

I - EQUIVALENCE DES CLASSES ET DES SITES (Fort de France/Joué lès Tours) SELON LEURS RESULTATS AU TEST ADAPTE DU RAVEN.

La comparaison est inter-sites: Martinique (Fort de France)/ Métropole (Joué les Tours - 37)

L'analyse ne porte que sur les classes du C.P et C.M.2. et intra-site pour Fort de France

1. Comparaison Martinique/Métropole

Nous relevons des différences significatives entre les scores moyens obtenus au test adapté du RAVEN pour les enfants de 6-7 ans et de 10-11 ans. Au CP, le score moyen de Fort de France est de 7,7, alors qu'il est égal pour Joué-lès-Tours à 8,3 ("t"(127) = 1,75 ; p <.10)

Au CM2, Fort de France : 7,8 - Joué-lès-Tours : 9,3 ("t" (179) = 3,78 ; p <.001)

2. Comparaisons intra Fort de France

L'observation des tableaux 10 et 11, laisse entrevoir une hétérogénéité des "niveaux de raisonnement logique" à Fort de France, tant au CP qu'au CM2. Les classes des écoles Dillon B et Dillon D sont supérieures aux autres et présentent des scores identiques à ceux de la Métropole (CP : 8,4 à Fort de France ; CM2 : 9).

L'infériorité notée précédemment résulterait des faibles performances de l'école des Tourelles ou de Reneville.

TABLEAU X

Scores moyens et écarts-types réalisés au test adapté du RAVEN des élèves de Cours Préparatoire de Fort de France et de Métropole

SITE	RENEVILLE	DILLON B	DILLON D	TOURELLES	METROPOLE
MOYENNE	6,94	8,4	8,42	7,05	8,32
ECART-TYPE	2,51	1,43	2,17	1,68	1,57

TABLEAU XI

Scores moyens et écarts-types réalisés au test adapté du RAVEN des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole

SITE	TOURELLES A	TOURELLES B	DILLON B	DILLON D	METROPOLE
MOYENNE	6,36	7,1	9,94	8	9,27
ECART-TYPE	2,72	2,73	2,18	2,21	2,43

II - VIGILANCE, PERFORMANCES INTELLECTUELLES : NIVEAUX MOYENS ET VARIATIONS JOURNALIERES ET HEBDOMADAIRES

1. Niveaux moyens

4-5 ans : La vigilance est testée à l'aide de deux épreuves, l'une élaborée par MONTAGNER, l'autre par TESTU (cf. matériel p.8). Nous ne pouvons établir des comparaisons Métropole/Fort de France que pour la seconde épreuve.

TABLEAU XII

Scores moyens et écarts-types des élèves de Moyenne Section de Fort de France et de Métropole aux épreuves de vigilance

	RENEVILLE	VOLGA PLAGE	DILLON A	DILLON D	METROPOLE
BARRAGE DE FIGURES (Testu)	5,3 3,04	4,69 2,61	4,65 2,87	4,70 2,62	6,68 2,93
BARRAGE DE FIGURES (Montagner)	6,09 1,52	6,2 0,88	5,95 1,41	6,10 1,09	

La vigilance des jeunes enfants Martiniquais semble globalement inférieure (4,8) à celle des enfants de la Métropole (6,7) ($F(1-102)11,5$; $p<.001$).

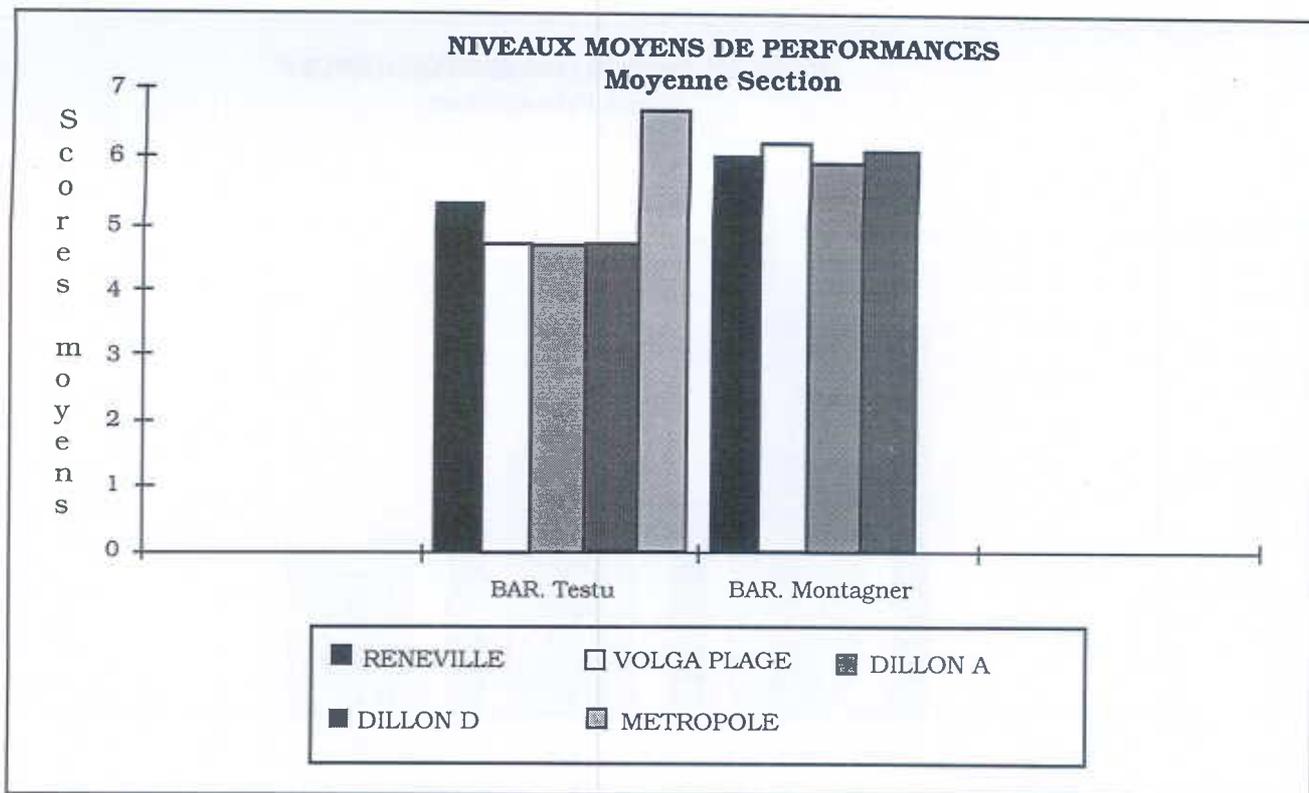


Figure 1 : Niveaux moyens de vigilance (barrage) des élèves de Fort de France et de Métropole.

6-7 ans : Les élèves de la Martinique sont plus performants que ceux de Métropole au test de vigilance (12,4/11), de même niveau au test de logique (7/7,1) et moins performants pour la structuration spatiale (18,5/21)

TABLEAU XIII
Scores moyens et écarts-types des élèves de Cours Préparatoire de Fort de France et de Métropole à l'épreuve de vigilance et aux tests psychotechniques

	VIGILANCE (b. de nombres)	ATTENTION (b. de figures)	LOGIQUE (analogies)
RENEVILLE	16,07 7,53	9 4,66	7,1 1,64
DILLON B	21,5 4,58	12,14 5,33	7,26 1,21
DILLON D	18,98 7,75	15,46 6,88	7,65 1,01
TOURELLES	17,3 6,40	12,86 5,15	6,05 1,44
METROPOLE	21 5,8	11 4,2	7,1 1,4

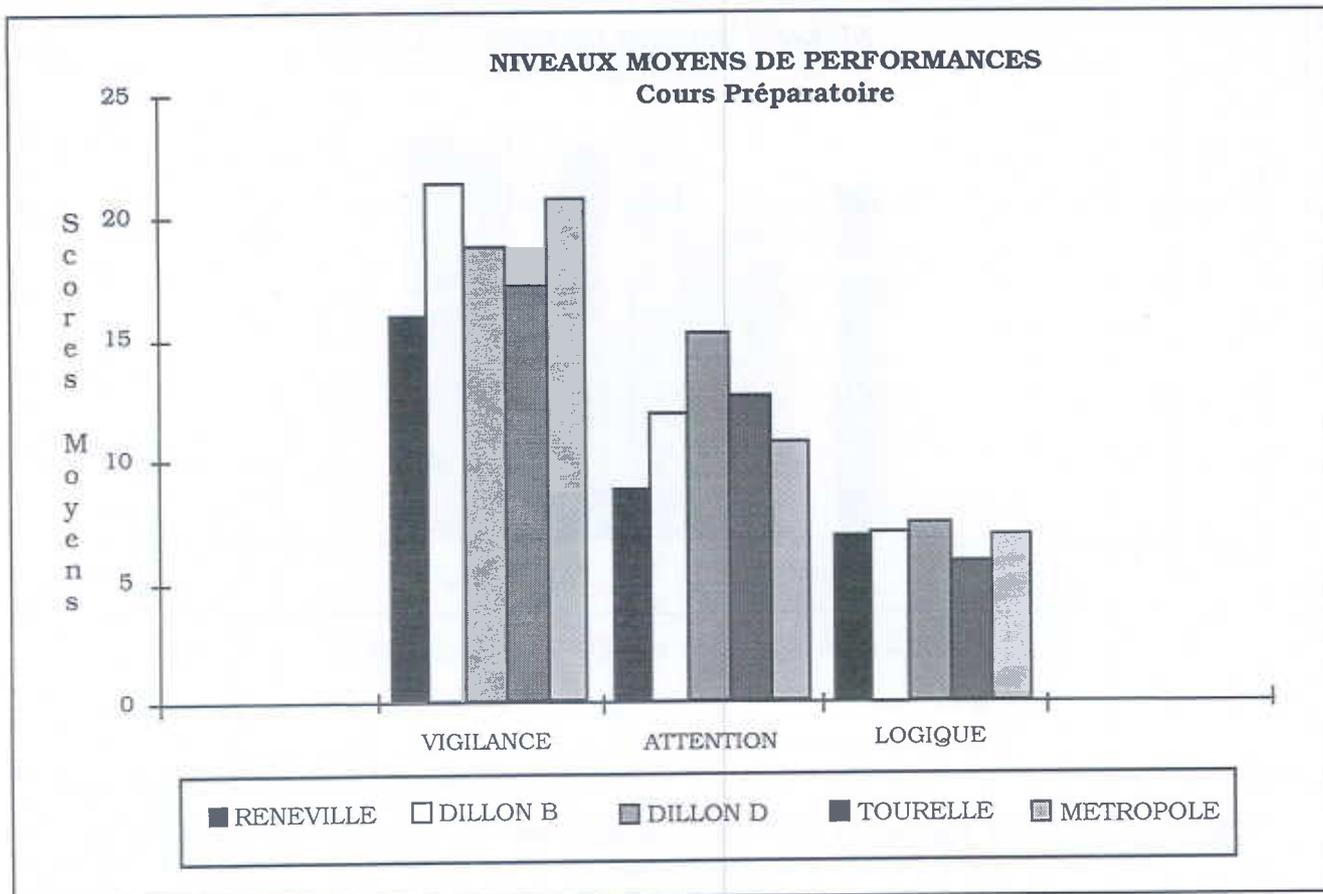


Figure 2 : Niveaux moyens de performances psychotechniques des élèves de C.P. de Fort de France et de Métropole.

10-11 ans : Si les performances de vigilance des enfants de la Martinique sont équivalentes à celles des enfants de Métropole (Martinique : 22,8 ; Métropole : 22), en revanche, leurs scores aux épreuves de structuration et de logique sont inférieurs (pour les briques : Martinique 5,5 ; Métropole 7,9 - Pour les analogies : Martinique 4,4 ; Métropole 5,8) (Cf. tableau 14, figure 2).

TABLEAU XIV
Scores moyens et écarts-types des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole à l'épreuve de vigilance et aux tests psychotechniques

	VIGILANCE (b. de nombres)	STRUCTURATION (briques)	LOGIQUE (analogies)
TOURELLES A	22,70 4,64	4,98 2,61	4,41 1,64
TOURELLES B	22,89 6,06	5,11 2,52	4,51 1,94
DILLON B	22,55 4,55	6,4 2,53	3,84 1,6
DILLON D	23,03 7,31	5,68 2,92	4,75 1,98
METROPOLE	22 3,8	7,9 2,9	5,8 1,3

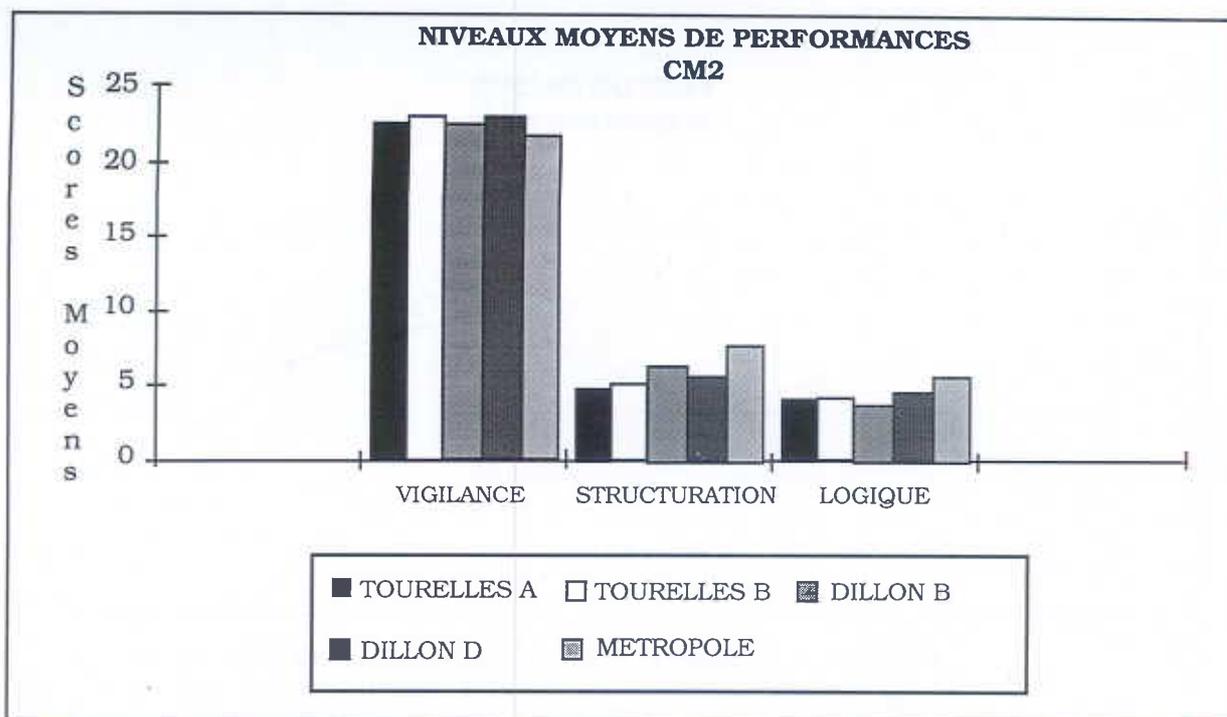


Figure 3 : Niveaux moyens de performances psychotechniques d'élèves du C.M.2 de Fort de France et de Métropole.

Conclusion :

Il semblerait que globalement les enfants de Fort de France soient à l'école primaire aussi vigilants que ceux de Métropole, alors qu'en Maternelle ils l'étaient moins. En revanche, une légère infériorité est à noter pour les épreuves de structuration spatiale (CP et CM2) et d'analogies (CM2 uniquement). On peut supposer pour ce dernier point que les élèves de Fort de France ne sont pas habitués à passer de tels tests, comme c'est le cas en Métropole.

2. Variations journalières et hebdomadaires

Pour chaque épreuve et pour chaque site, nous avons calculé la moyenne des réussites (1 point par réussite) à chaque passation horaire (variations journalières) et à chaque passation journalière (variations hebdomadaires). La significativité des variations est étudiée à l'aide d'analyses de variance selon le plan en carré latin avec mesures répétées de WINER (1974, p 712-714). Nous présentons d'abord les profils journaliers puis les profils hebdomadaires des enfants de 4-5 ans, de 6-7 ans et de 10-11 ans.

2.1. Variations journalières

Les fluctuations journalières et leur évolution avec l'âge sont indiquées dans les figures 4, 5 et 6.

Nous retrouvons à Fort de France les mêmes fluctuations journalières de performances que celles habituellement observées en Métropole (milieu urbain)

Le profil classique journalier : élévation du niveau de performance au cours de la matinée, creux d'après-déjeuner, nouvelle progression, n'est présent qu'au CM2 pour les analogies (témoignage d'une non maîtrise de cette épreuve) et, à un degré moindre, pour le barrage de nombres. [F(3-180)=24,38 ; p<.001 au barrage; F(3-180)=8,65 ; p<.001 aux analogies et F(3-180)=1,80 (NS) aux briques].

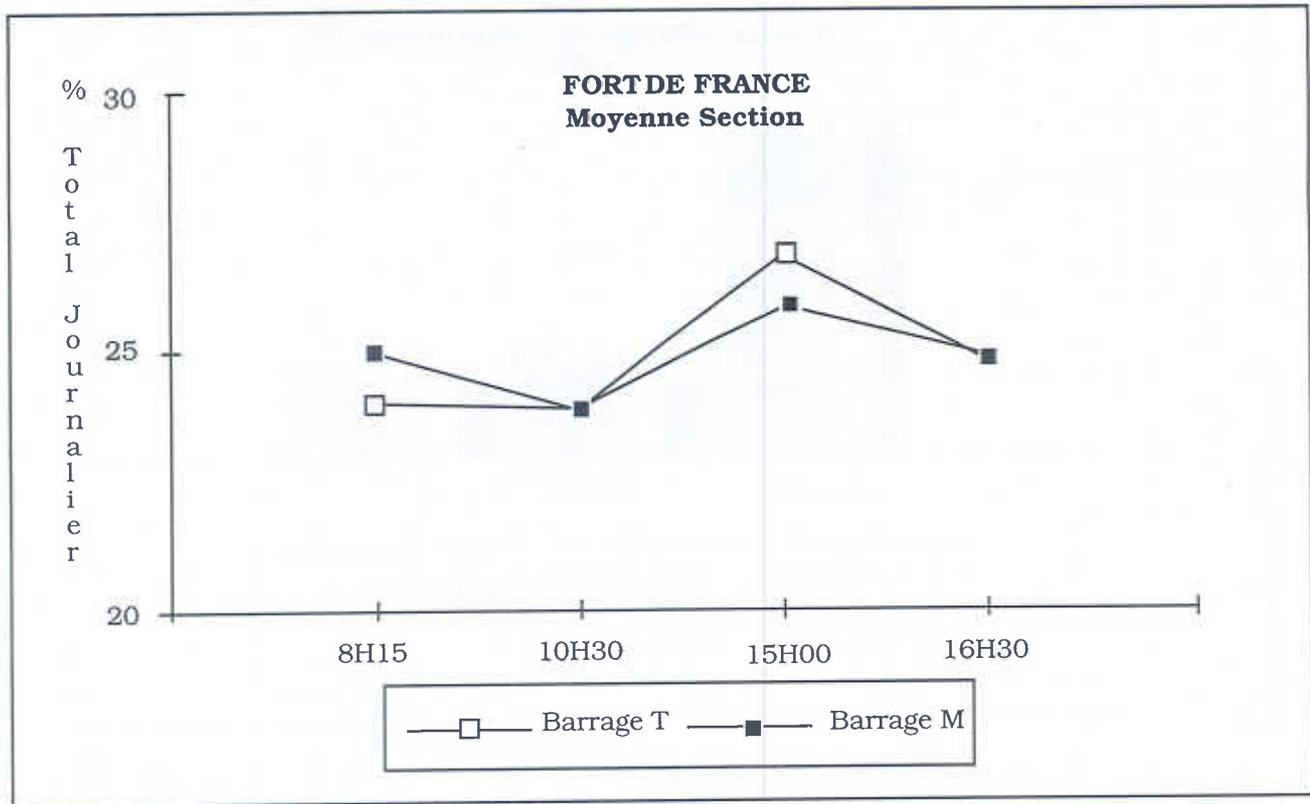


Figure 4 : Variations journalières de la vigilance chez des élèves de Moyenne Section (Fort de France).

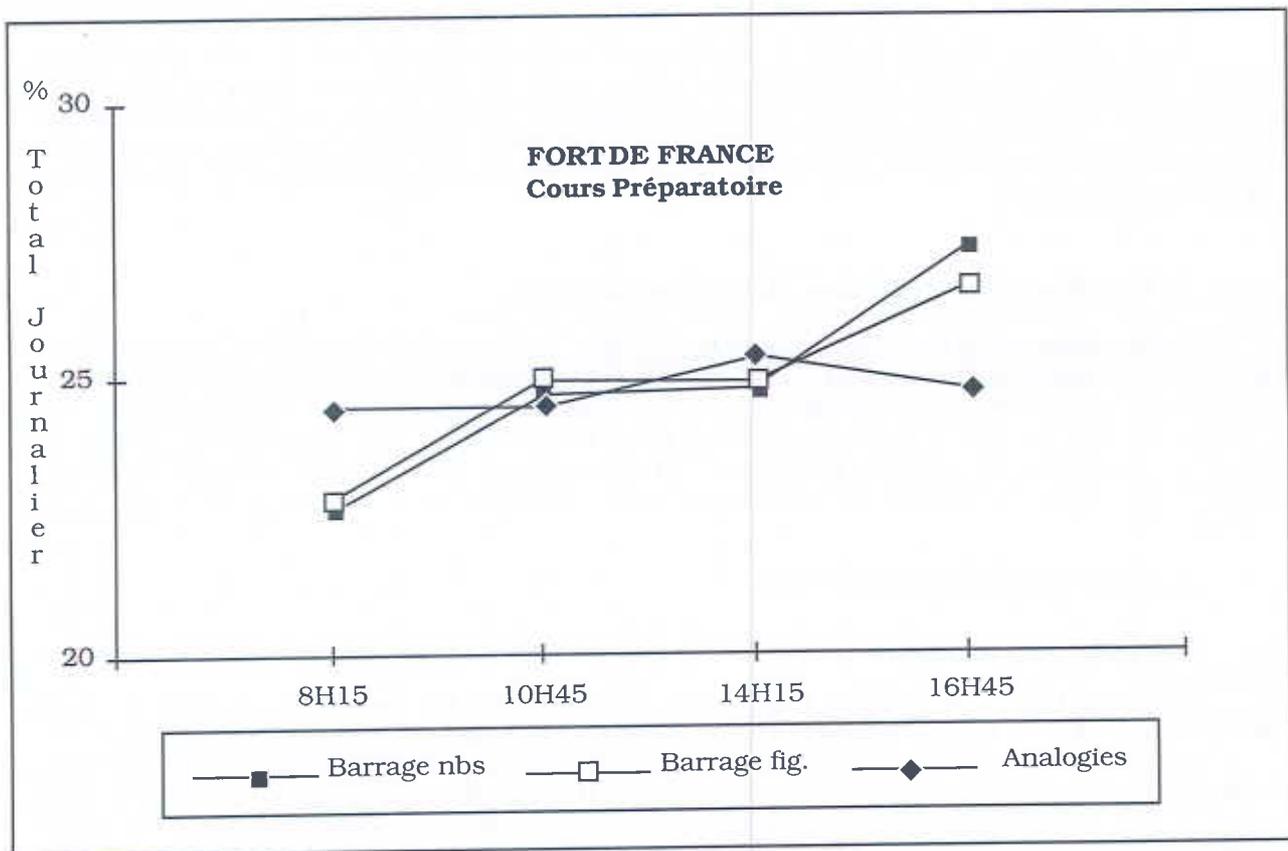


Figure 5 : Variations journalières des performances psychotechniques d'élèves du C.P. (Fort de France).

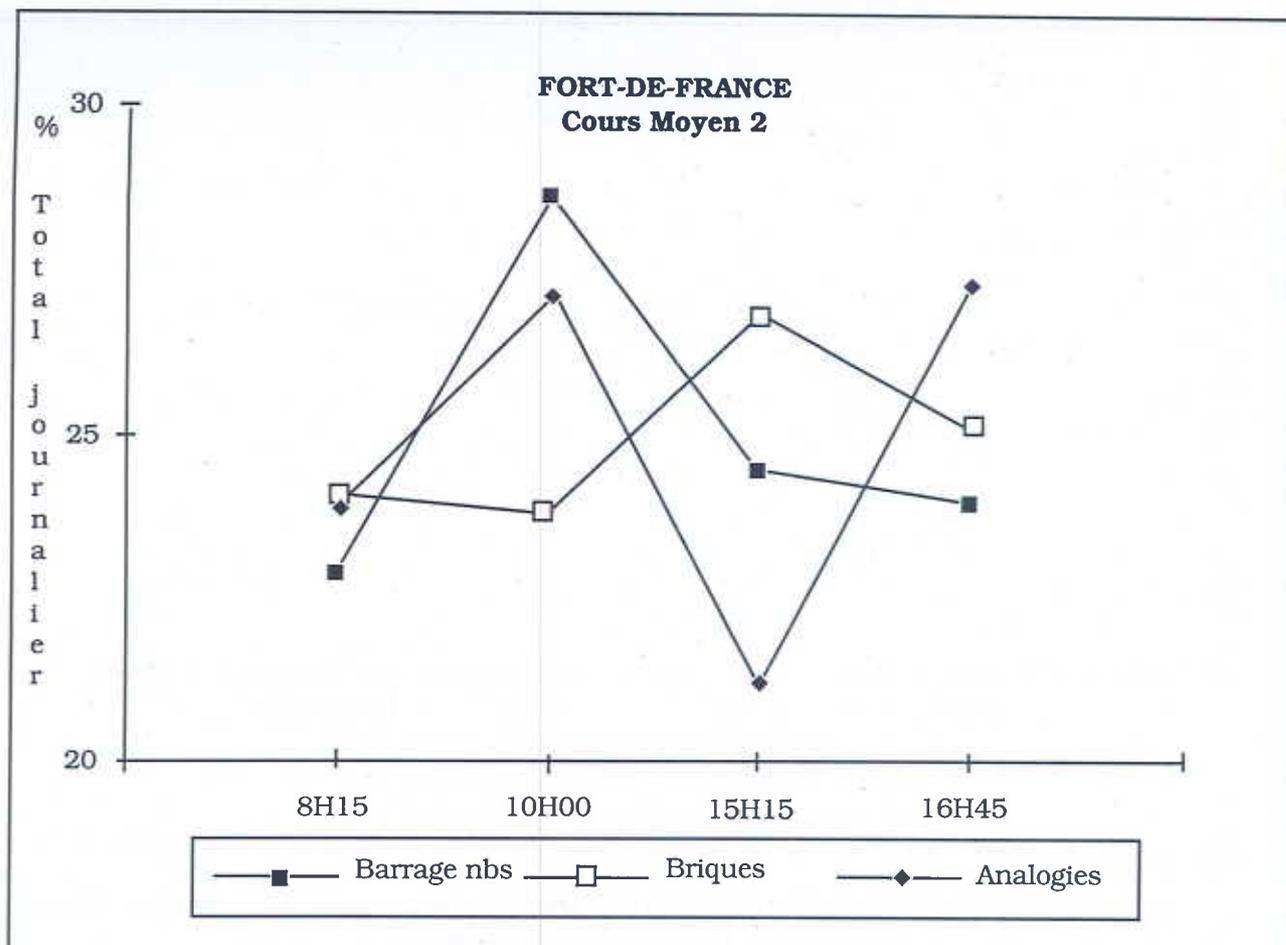


Figure 6 : Variations journalières de performances psychotechniques d'élèves du C.M.2 (Fort de France).

Cette évolution journalière classique témoignant d'une adéquation entre les rythmes endogènes et les rythmes exogènes (emplois du temps scolaire et extra-scolaire notamment), s'est progressivement mise en place (cf. figures 4 et 5). Là également, nous notons une similitude chrono psychologique entre les enfants Martiniquais et Métropolitains.

En Moyenne Section, les variations journalières de la vigilance sont inversées par rapport à celles de C.M.2. $F(3-252)=3,94$; $p<.01$) tandis qu'au C.P, les performances évoluent progressivement et témoignent d'un stade intermédiaire. (au barrage $F(3-204)=7,05$; $p<.01$; au double barrage $F(3-204)=2,56$; $p<.05$ et aux analogies $F(3-204)=1,26$ NS)

Notons enfin, que pour une épreuve mal maîtrisée, telle que celle des analogies au CM2, nous voyons apparaître une inversion du profil journalier.

2.2. Variations hebdomadaires

Elles sont représentées par les figures 7, 8 et 9.

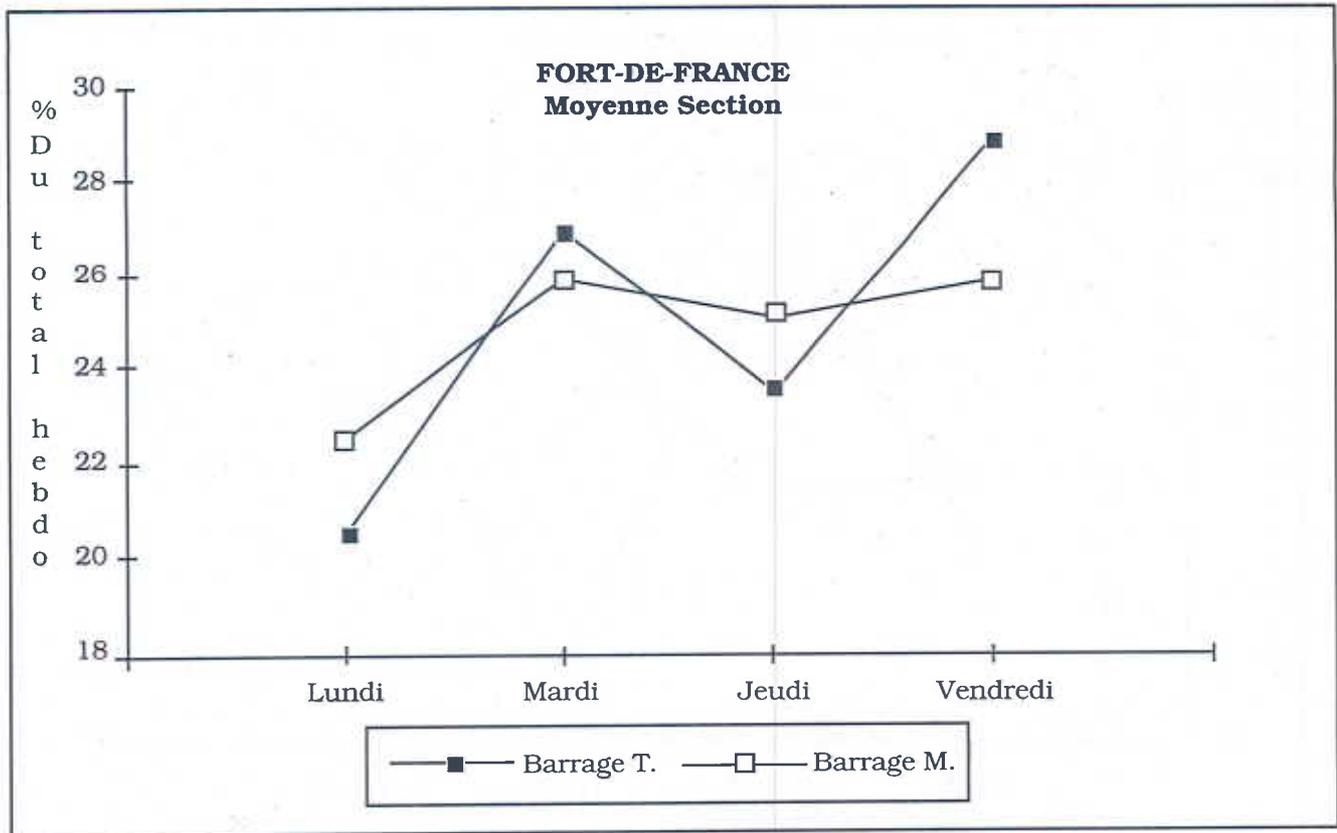


Figure 7 : Fluctuations hebdomadaires des performances de vigilance des enfants de Moyenne Section (Fort de France).

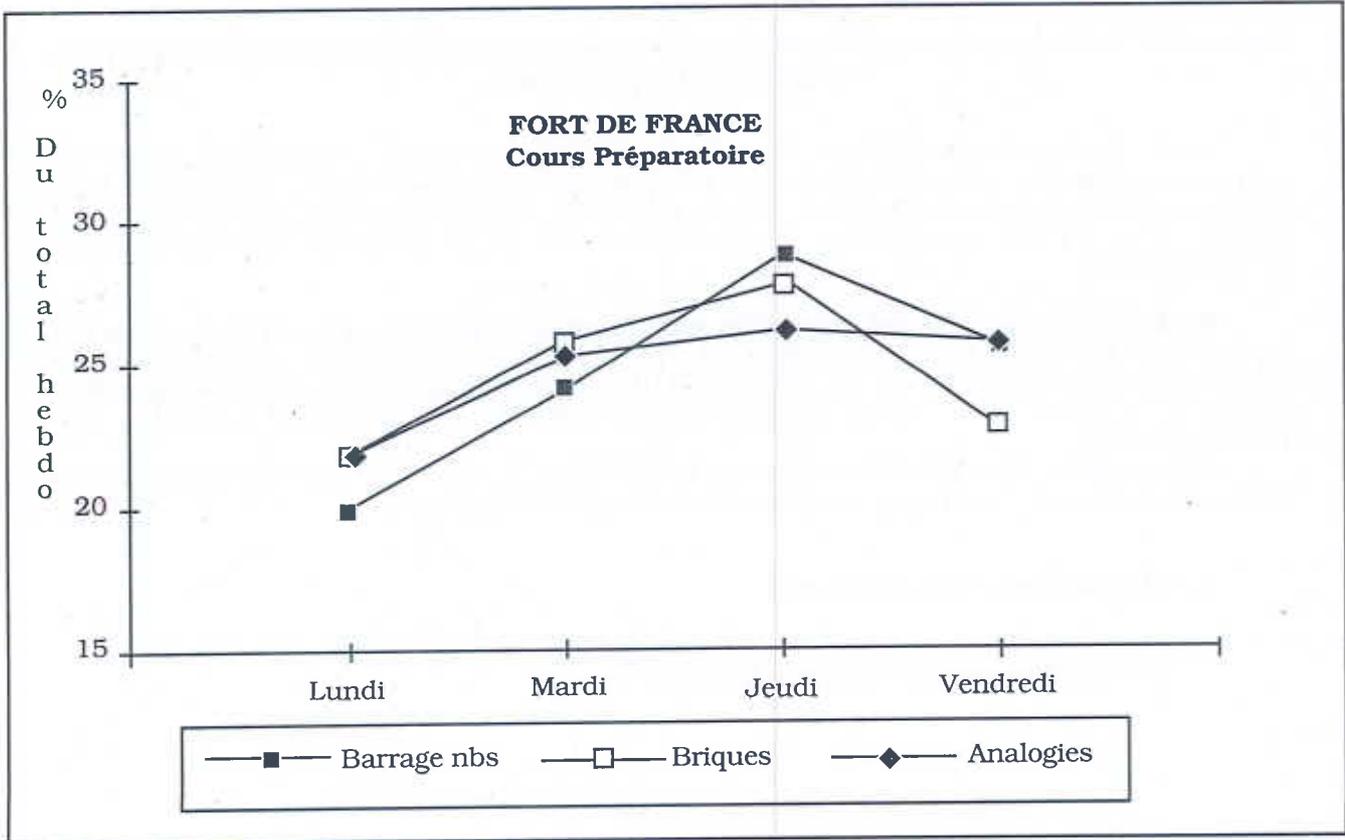


Figure 8 : Fluctuations hebdomadaires des performances psychotechniques des élèves de C.P. (Fort de France)

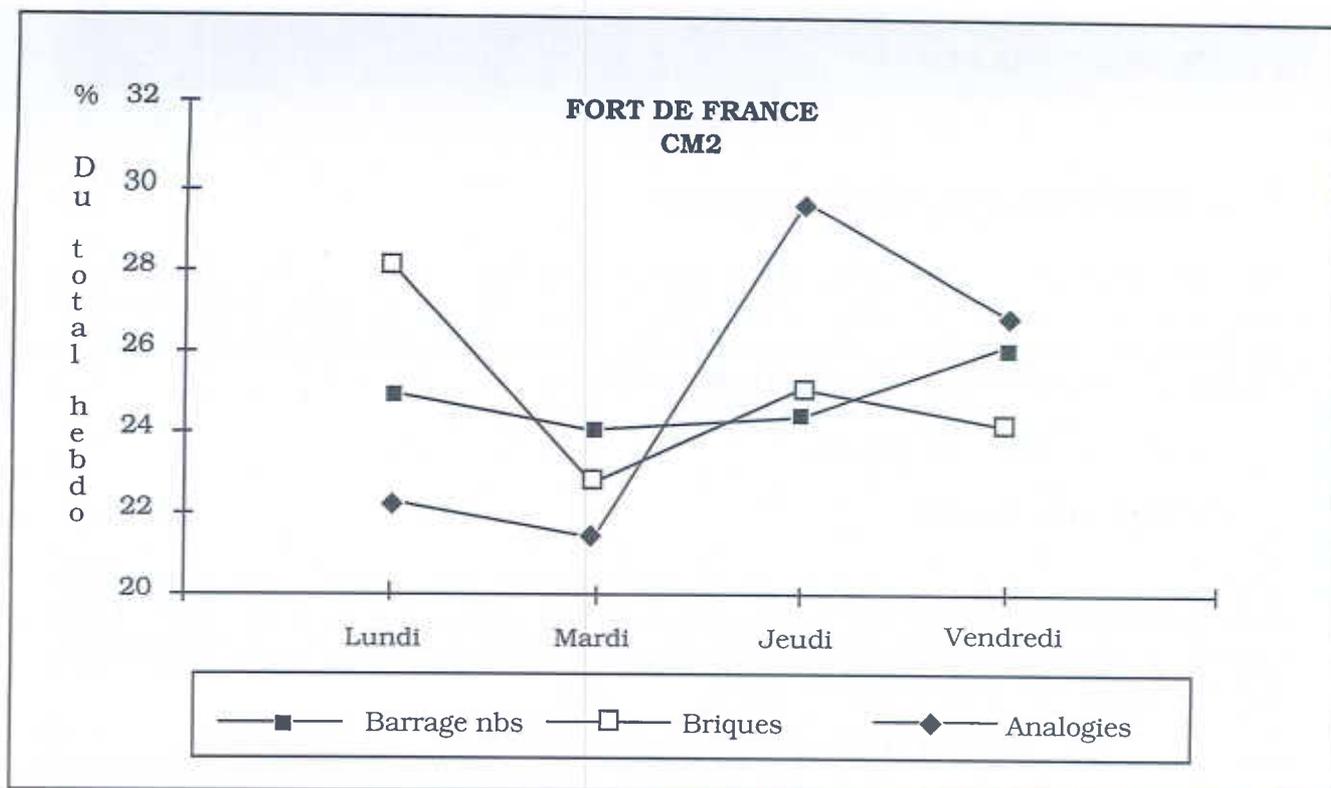


Figure 9 : Fluctuations hebdomadaires des performances psychotechniques des élèves de C.M.2 (Fort de France).

Comme pour les fluctuations journalières, les variations hebdomadaires de performance évoluent avec l'âge. L'aménagement de la semaine est perçu différemment selon l'âge. Ce phénomène est observé de la même manière en Métropole.

En Moyenne Section, les jours suivants les congés sont les moins favorables aux activités scolaires (lundi et jeudi, à un degré bien moindre) [($F(3-252)=9,09$; $p<.001$ (Testu) ; $F(3-252)=11,27$; $p<.001$ (Montagner)] (cf. figure 7).

Au C.P., le lundi est caractérisé par de faibles performances, [$F(3-204)=25,8$; $p<.001$ (barrage) ; $F(3-204)=8,4$; $p<.001$ (double barrage) ; $F(3-204)=21,7$; $p<.001$ (analogies)] (cf. figure 8).

Au C.M.2, nous observons des fluctuations hebdomadaires caractéristiques d'élèves n'ayant pas eu d'école le samedi matin, ce qui fut le cas pour au moins deux classes. Le week-end influe alors, non seulement sur le lundi, mais surtout sur le mardi (cf. figure 9). Ce processus est identique à celui noté en Métropole dans les mêmes conditions [$F(3-180)=3,60$; $p<.05$ (barrage) ; $F(3-180)=4,68$; $p<.01$ (briques) ; $F(3-180)=16$; $p<.001$ (analogies)].

Conclusion

Malgré des emplois du temps journaliers légèrement différents de ceux de la Métropole, nous constatons que la rythmicité des enfants de Fort de France est très proche de celle des élèves de Joué-lès-Tours.

1. Comportements observés en classe

Nous étudions les comportements globalement (niveaux moyens) et dans leur évolution journalière et hebdomadaire. Deux principaux types de comportements sont considérés : ceux d'agitation et ceux de détachement, c'est-à-dire des comportements témoignant d'un désintérêt pour la situation scolaire.

1.1 Comportements moyens

En Moyenne Section,

Il existe des différences comportementales entre les classes, les enfants de Dillon A sont les moins agités et les plus attentifs, alors que ceux de Dillon D et Renévillle sont les plus agités et les moins attentifs [F(3-72)=10,68 ; p<.001 (agitation) - F(3-72)=14,68 ; p<.001 (détachement)].

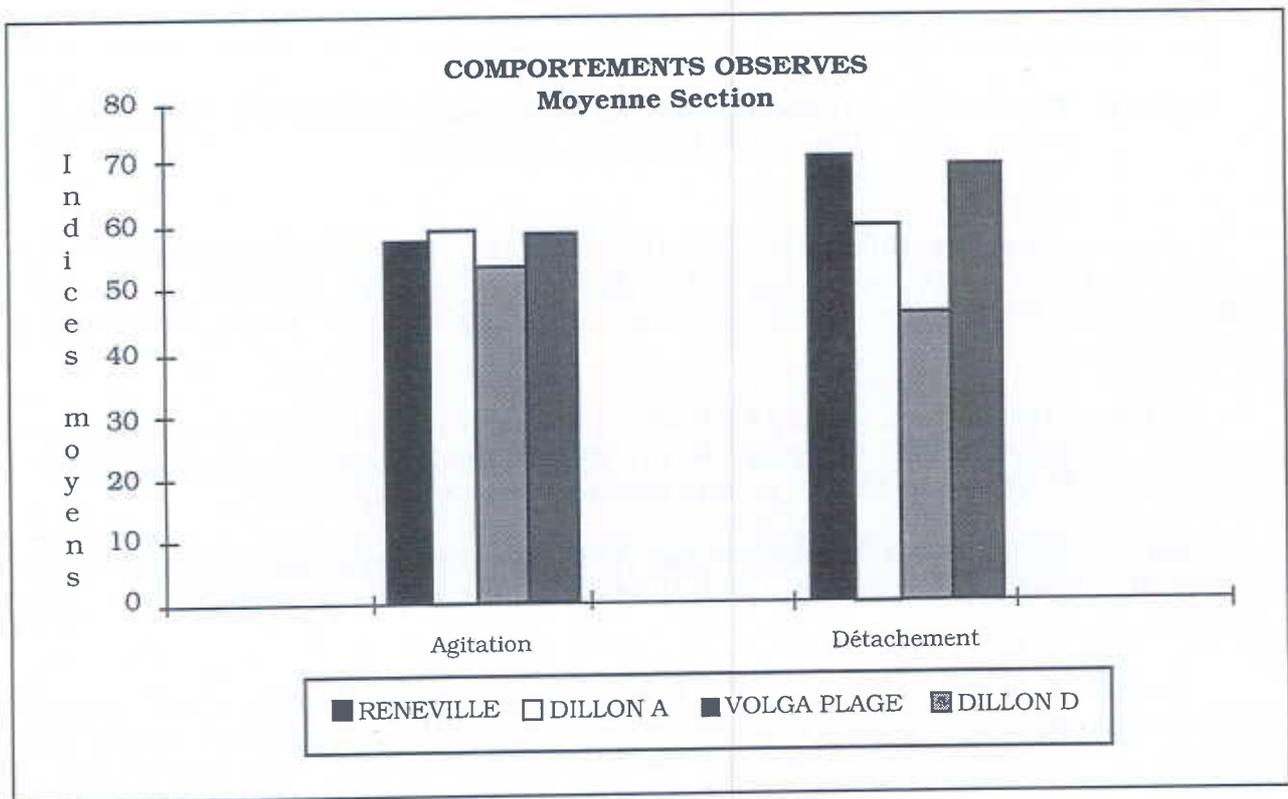


Figure 10 : Indices moyens comportementaux des enfants de Moyenne Section (Fort de France).

Au C.P.

Ce sont encore les élèves de Dillon D qui sont les plus agités et détachés vis à vis de la situation scolaire alors que ceux des Tourelles sont calmes et attentifs [F(3-121)=15,17; p<.001; F(3-121) (détachement) ; F(3-121)=9,27 ; p<.001 (agitation)]. Globalement, les comportements (agitation + détachement) sont identiques en Métropole et en Martinique.

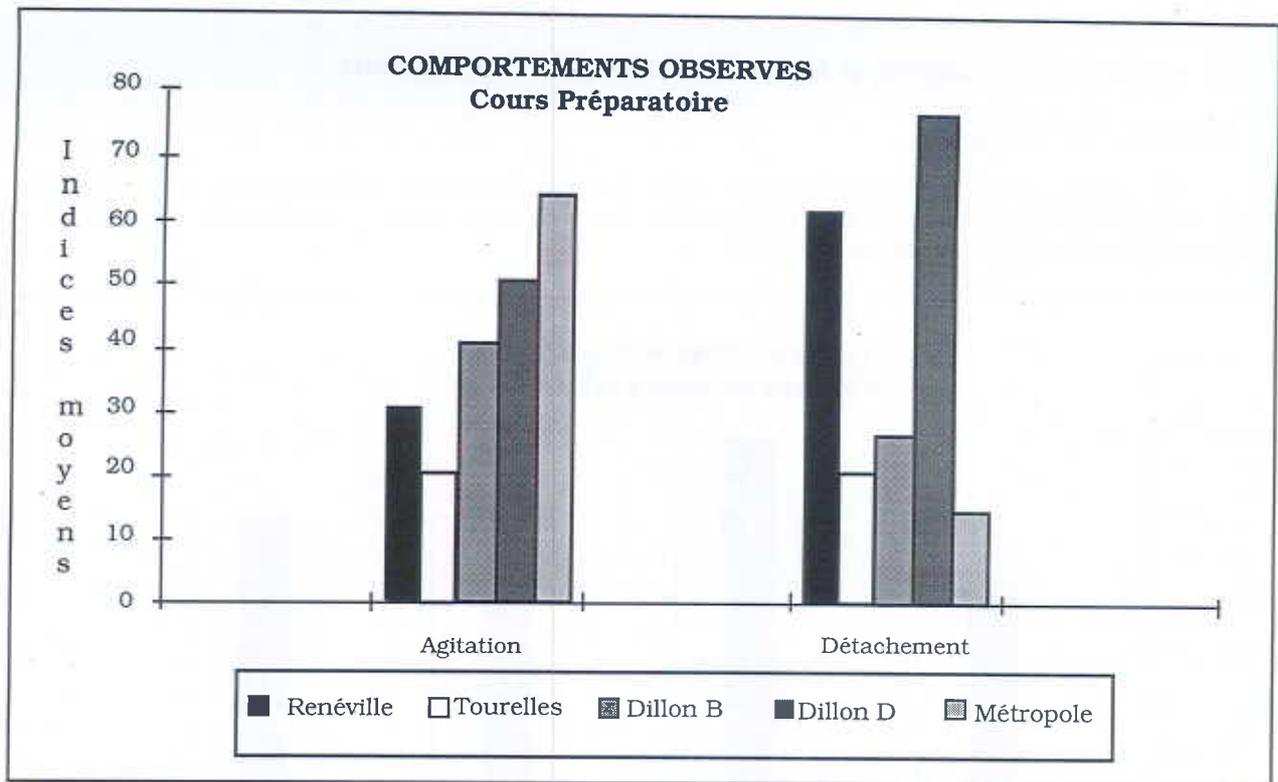


Figure 11 : Indices moyens comportementaux des élèves du C.P. (Fort de France, Métropole).

Au C.M.2.,

A l'exception de Dillon D, les comportements sont sensiblement les mêmes dans les 4 classes de Fort de France ; ces comportements sont similaires à ceux observés en Métropole.

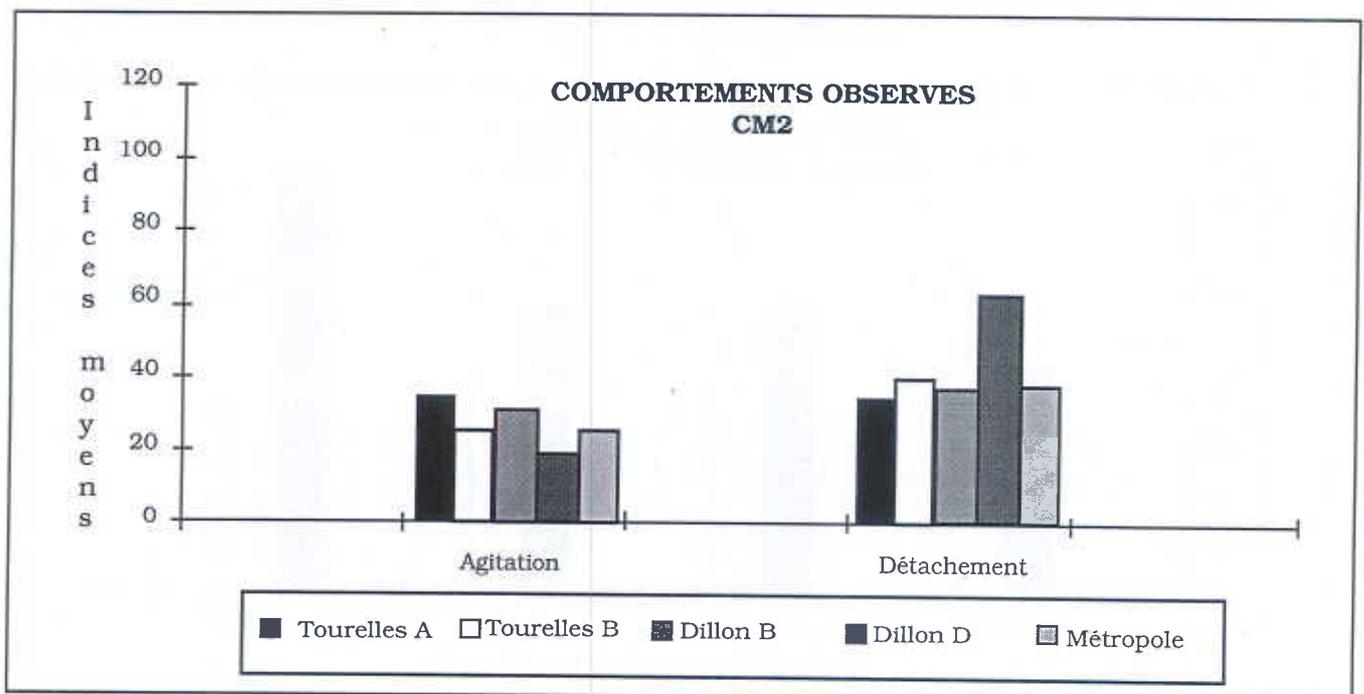


Figure 12 : Indices moyens comportementaux des élèves du C.M.2 (Fort de France, Métropole).

2. Variations journalières et hebdomadaires des comportements

En Moyenne Section,

C'est au cours de la première partie de la matinée que sont observées les plus faibles manifestations de détachement et d'agitation. Au cours de la semaine le vendredi est le jour où les enfants sont les plus agités et détachés.

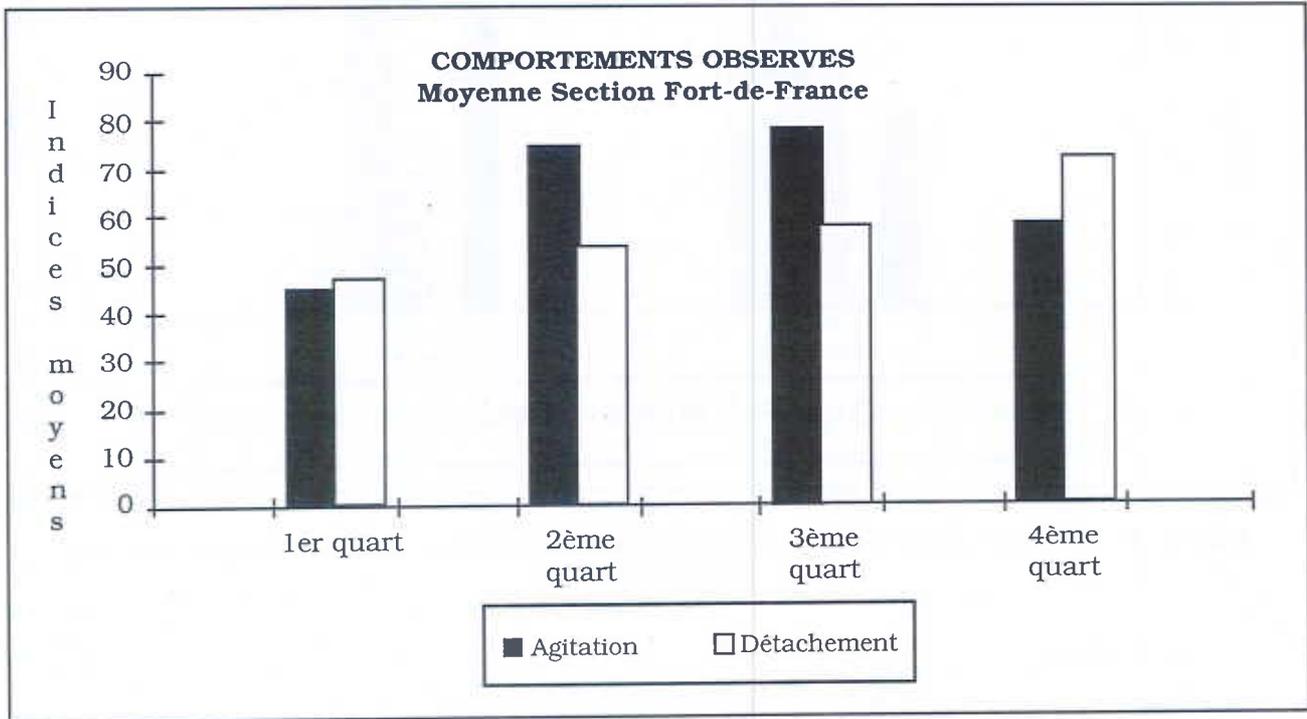


Figure 13 : Evolution journalière des comportements observés des enfants de Moyenne Section.

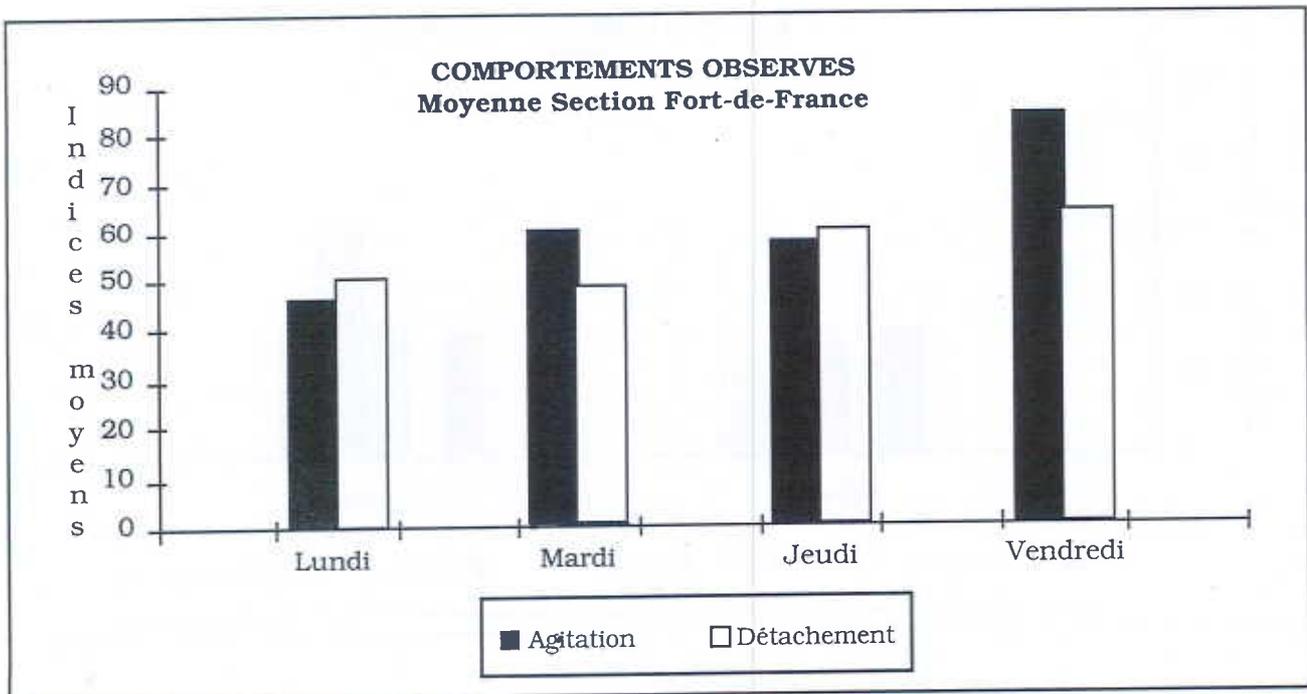


Figure 14 : Evolution hebdomadaire des comportements des enfants de Moyenne Section.

Au C.P,

Les indices comportementaux demeurent relativement équivalents dans la semaine ; en revanche au cours d'une journée, généralement l'agitation et le détachement évoluent d'une manière inverse. Lorsque "l'agitation" est la plus faible dans le premier quart de la journée scolaire, le "détachement" est le plus élevé. Inversement, lorsque "l'agitation" est la plus élevée, le "détachement" est le plus faible (4ème quart) (cf. figure 15). Il est à noter que "l'agitation" évolue dans la journée comme la performance au test de vigilance (cf. figure 15)

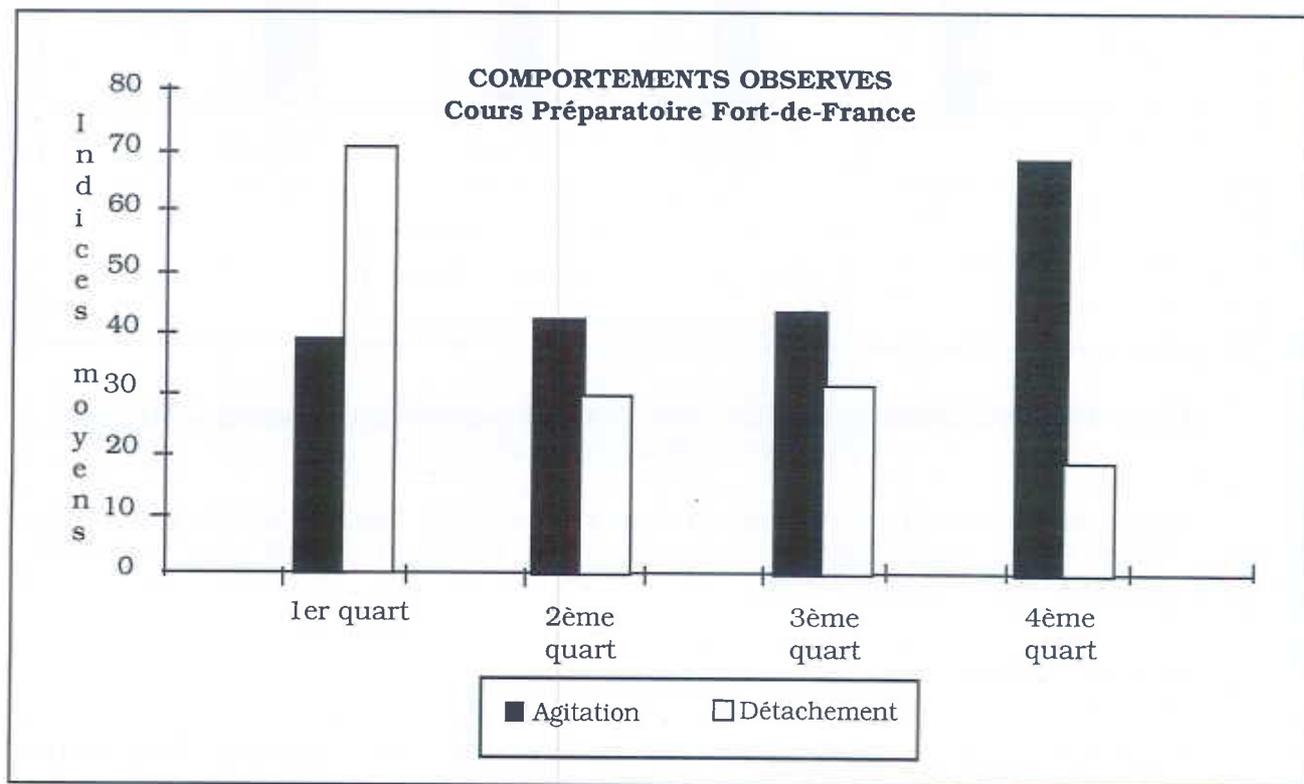


Figure 15 : Evolution journalière des comportements en classe des élèves du C.P. (Fort de France).

Au C.M.2.

Nous observons le même phénomène d'évolutions journalières contraires de "l'agitation" et du "détachement". Globalement ("agitation" et "détachement" réunis), le moins bon moment de la journée correspond au premier quart alors que le meilleur se situe dans le quatrième quart (cf. figure 16).

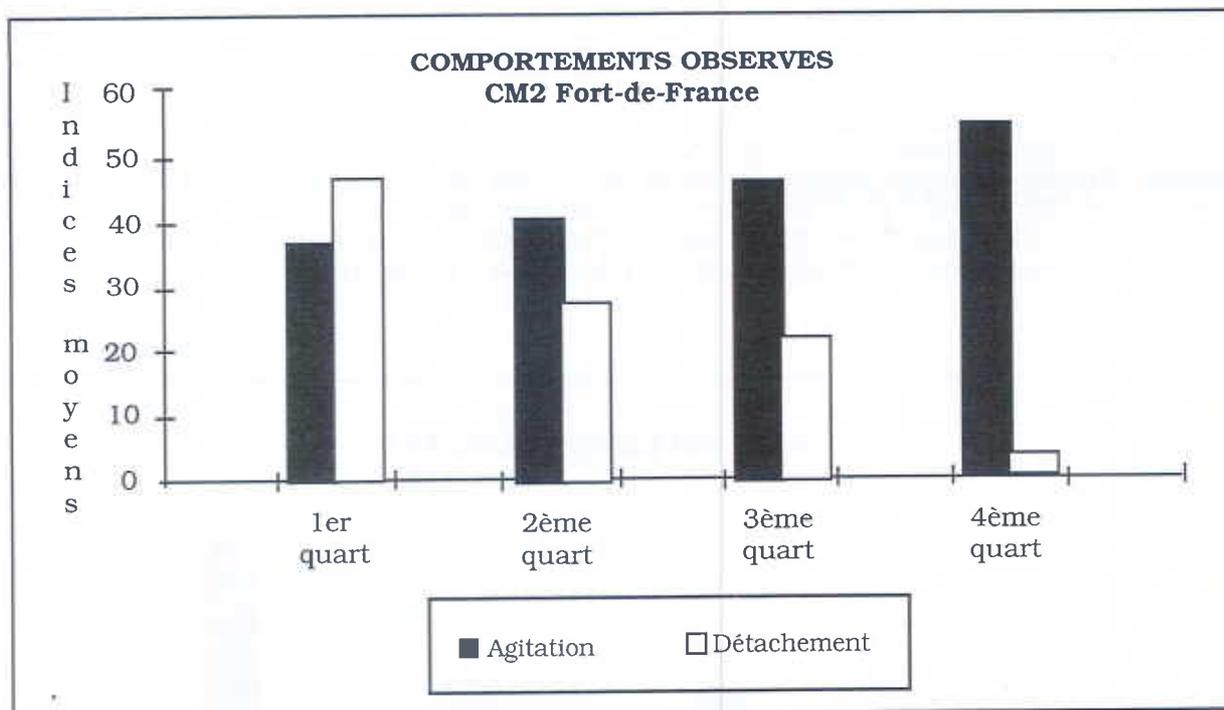


Figure 16 : Evolution journalière des comportements en classe des élèves du C.M.2 (Fort de France).

Certaines classes du C.M.2 n'ayant pas eu d'école le samedi de la semaine d'expérimentation, nous n'avons pas pu établir rigoureusement une évolution hebdomadaire des comportements.

3. Conclusion

Il n'apparaît pas que l'origine géographique des élèves et des différents emplois du temps journaliers influent significativement sur les niveaux moyens et sur les fluctuations journalières des comportements scolaires en Métropole et en Martinique. Comme en Europe, les signes d'agitation fluctuent de la même manière que les performances au test de vigilance (barrage) et témoignent ainsi d'une activation intellectuelle. Celle-ci est pour les C.P et les C.M.2 à son niveau le plus bas en début de matinée et le plus haut, en fin d'après-midi scolaire.

1. Durée et nature du sommeil des enfants de Maternelle, du C.P, de C.M.2 déclarées par les parents

Données en cours de dépouillement (cf. Etude Pr. H; Montagner).

2. Sommeil des élèves du C.M.2. Durée et évolution hebdomadaire déclarées par les élèves

A partir des questionnaires distribués aux enfants, nous avons établi les durées moyennes de sommeil, les heures moyennes de coucher et de lever des élèves de 10-

11 ans. Nous avons également déterminé l'évolution hebdomadaire (nuit par nuit) de ces derniers.

2.1 Durées moyennes du sommeil, heures moyennes de coucher et de lever des élèves de 10-11 ans

Les élèves de Métropole ont tendance à plus dormir que ceux de Fort de France (cf. tableau 15) ("F" non significatif). A Fort de France, ce sont ceux de l'école Tourelle B qui dorment le moins (575 mn en moyenne).

TABLEAU XV
Durées moyennes (en minutes) du sommeil et écarts-types des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon D	Métropole
Durée	581	575	588	595
Ecart-type	79	64	85	33

La différence de durée de sommeil chez les enfants de Métropole est due principalement à une heure de lever plus tardive (7 h 35 à Joué-lès-Tours, 6 h 46 à Fort de France).

TABLEAU XVI
Heures moyennes de coucher et de lever des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon D	Métropole
Heure de coucher	20H56	21H07	21H16	21H32
Heure de lever	6H35	6H37	7H04	7H35

On peut supposer que cette différence est liée directement à la photopériode ainsi qu'à l'emploi du temps journalier. En effet, il fait jour vers 6 h et nuit vers 18 h. Les élèves Martiniquais sont en classe à 8 h.

2.2 Evolution hebdomadaire des durées moyennes de sommeil, des heures moyennes de coucher et de lever des élèves de 10-11 ans

Les heures de coucher et de lever et, par voie de conséquence les durées moyennes de sommeil, évoluent à Fort de France comme en Métropole en fonction de l'emploi du temps hebdomadaire.

Les nuits les plus longues correspondent aux nuits suivies d'une journée de repos, c'est-à-dire celle du mardi au mercredi (Dillon D - Métropole), du vendredi au samedi (Dillon D) et du samedi au dimanche (Tourelle B, Dillon D et Métropole). Dans ces cas, les couchers tardifs sont compensés par des levers tardifs (cf. figures 17,18,19).

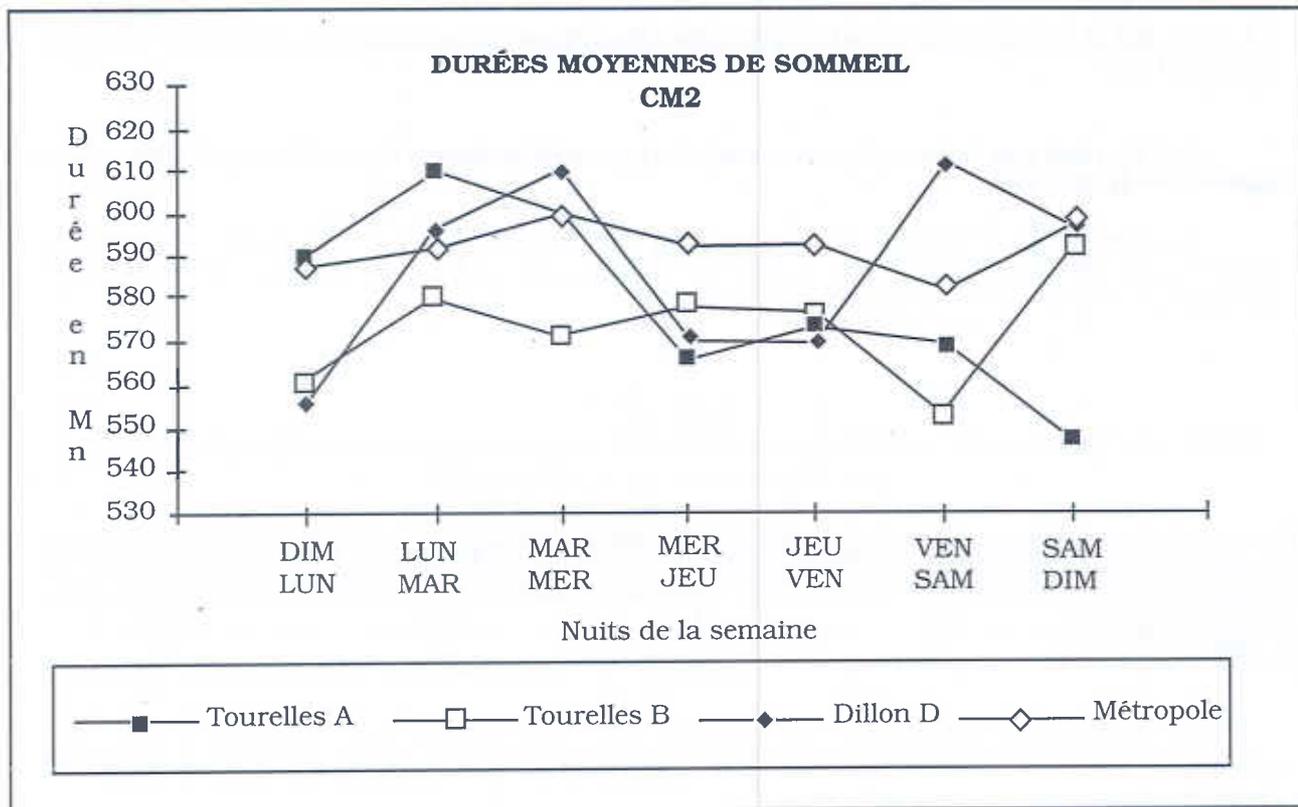


Figure 17 : Evolution hebdomadaire des durées moyennes de sommeil nocturne des élèves du C.M.2.(Fort de France/Métropole).

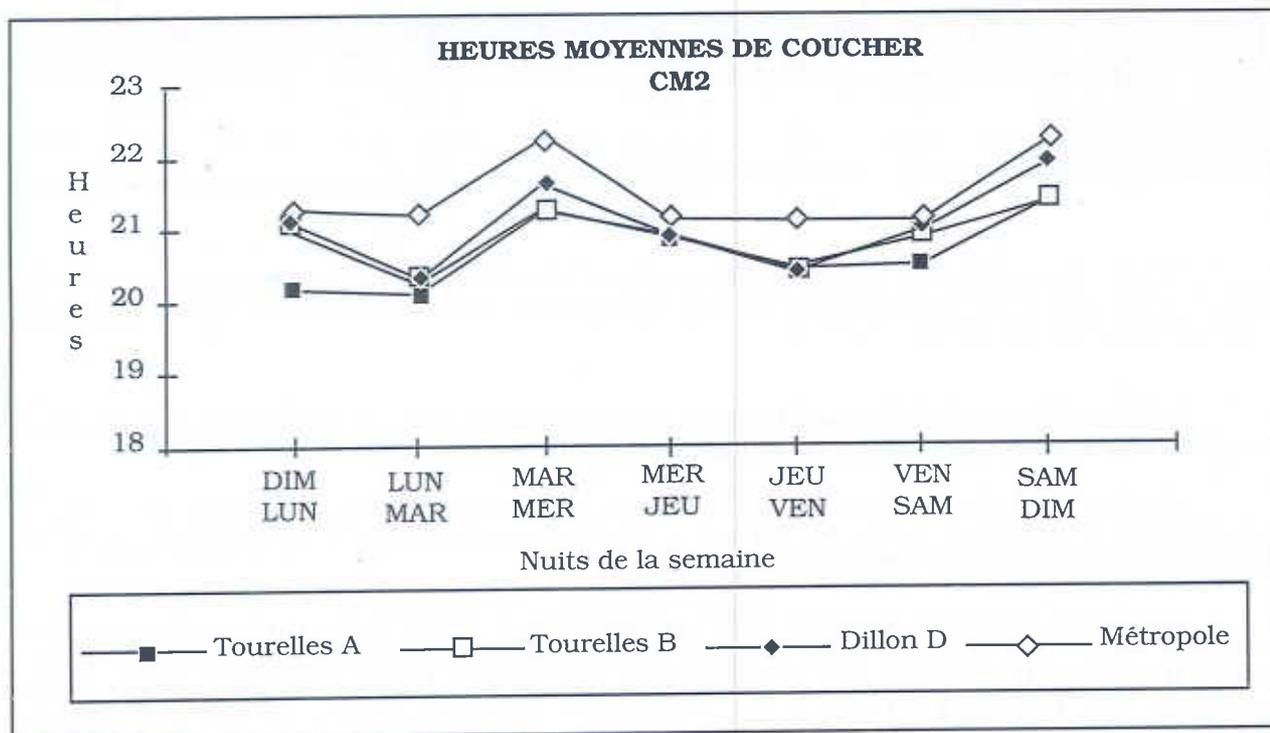


Figure 18 : Evolution hebdomadaire des heures moyennes de coucher d'élèves du C.M.2 (Fort de France/Métropole).

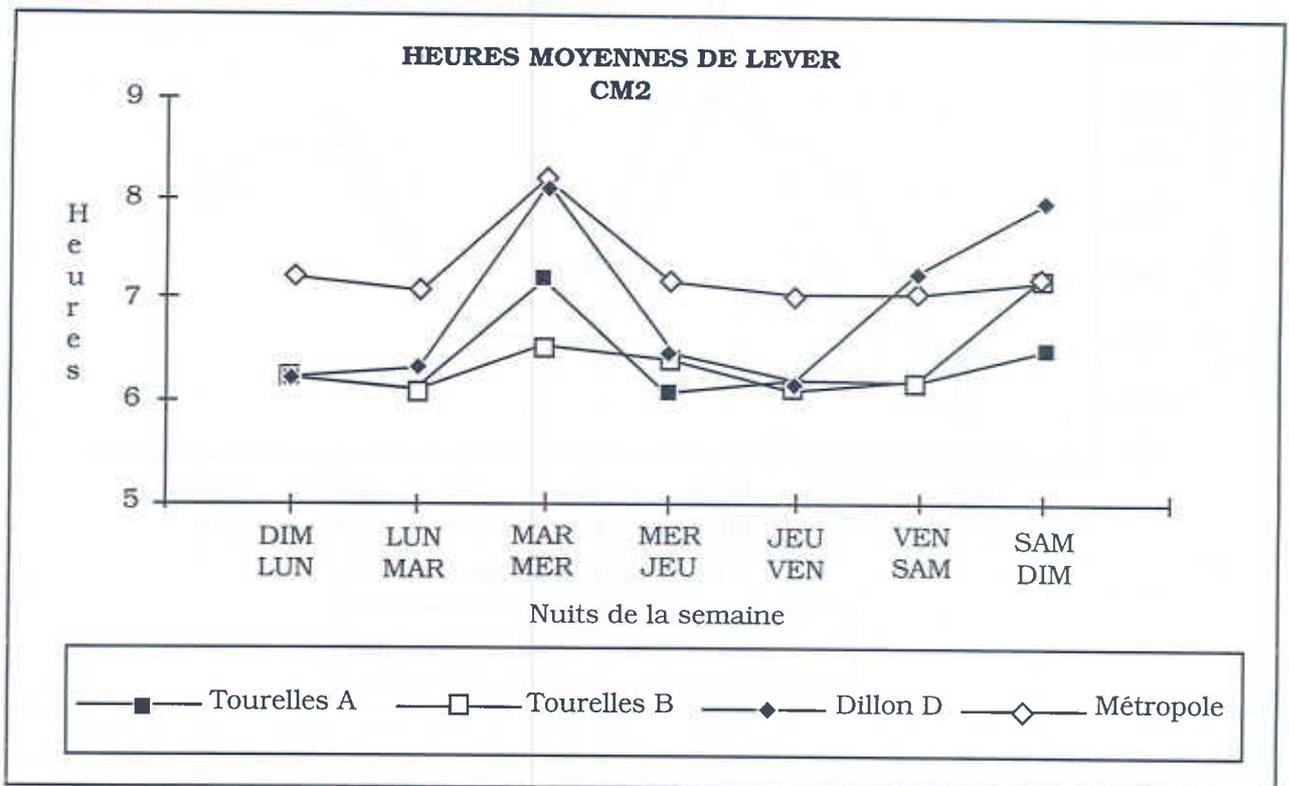


Figure 19 : Heures moyennes de lever pendant la semaine scolaire des élèves du C.M.2 (Fort de France/Métropole).

Il est à noter que pour tous ces sites, les fluctuations des heures de lever et de coucher sont hautement significatives (lever : $F(6-660)=41,13$; $p<.0001$ - coucher : $F(6-660)=21,27$; $p<.0001$)

3. Comparaison des durées moyennes du sommeil nocturne, de son évolution hebdomadaire, déclarées par les enfants et les parents du C.M.2. de l'école Dillon D.

Les données fournies par les enfants ont été comparées à celles données par les parents (Etude de Montagner). D'après les parents, les enfants dorment en moyenne 590 mn alors que ces derniers déclarent 589 mn. Il semble qu'il y ait là une réelle convergence des déclarations, convergence qui est à nouveau mise en évidence dans l'évolution hebdomadaire de la durée du sommeil nocturne (cf. figure 19 bis).

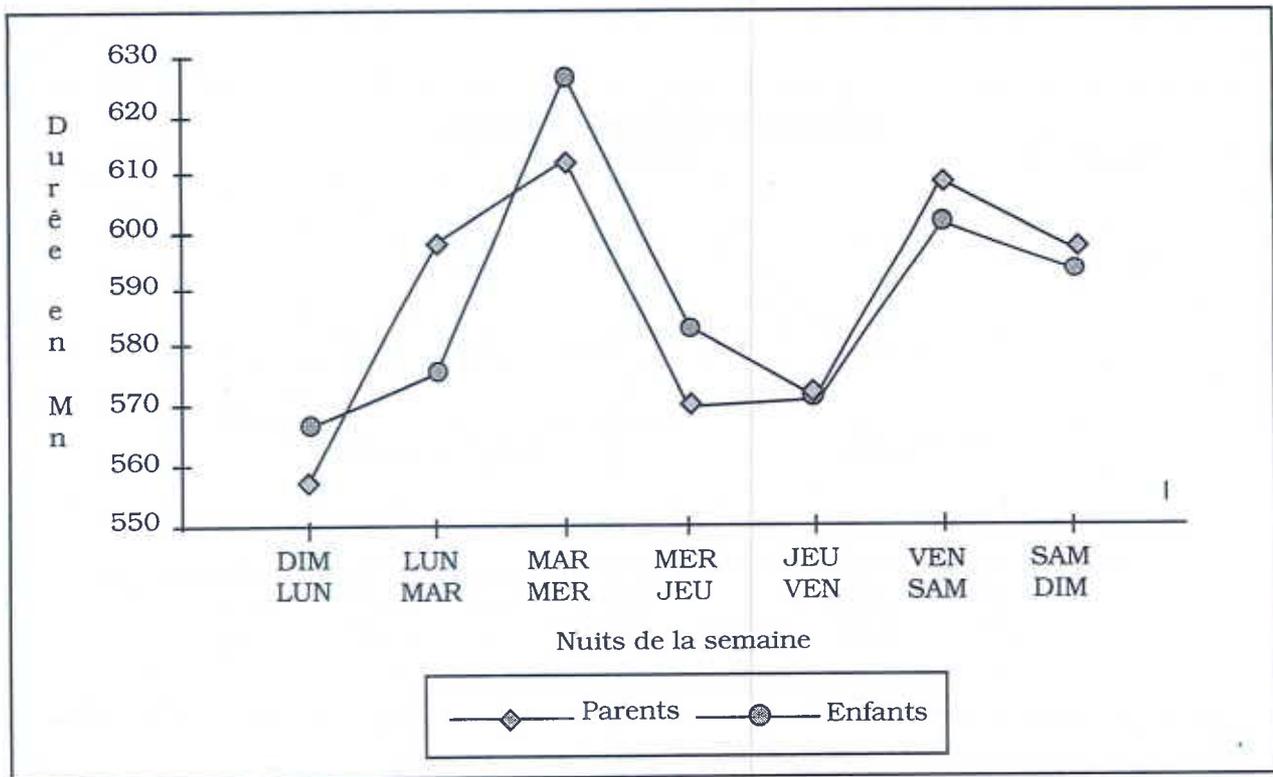


Figure 19 bis: Evolution hebdomadaire des durées moyennes du sommeil nocturne déclarées par les parents et les élèves du C.M.2 de l'école Dillon D.

V - ETUDE DES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES

Seuls les élèves de 10-11 ans ont répondu en classe au questionnaire. L'anonymat est respecté.

1. Nature des populations testées

1.1 Sexe

La répartition des 82 enfants Martiniquais ayant répondu au questionnaire est donnée par le tableau 17.

TABLEAU XVII

Effectifs des garçons et des filles de C.M.2 ayant répondu au questionnaire de loisirs.

	GARÇONS	FILLES
TOURELLES A	11	9
TOURELLES B	11	10
DILLON B	11	9
DILLON D	10	11
METROPOLE	58	48

1.2 Mode de logement

A l'exception des élèves de l'école Dillon B, la majorité d'entre eux habitent des logements individuels, notamment pour l'école Tourelles A.

TABLEAU XVIII
Pourcentages d'enfants de C.M.2 de Fort de France et de Métropole vivant soit dans un appartement soit dans une maison individuelle

Logement Sites	TOURELLES A	TOURELLES B	DILLON B	DILLON D	METROPOLE
COLLECTIF	5	23,8	55	23,8	46,2
INDIVIDUEL	95	76,2	45	76,2	53,8

60,8 % des enfants Martiniquais partagent leur chambre avec au moins une personne (Métropole : 39,6 %)

TABLEAU XIX
Pourcentages d'enfants de C.M.2 vivant seuls ou partageant la chambre avec une ou plusieurs personnes

Sites Chambre	TOURELLES A	TOURELLES B	DILLON B	DILLON D	METROPOLE
Seul	45	42,9	50	19	60,4
Deux personnes	10	42,9	35	47,6	32,1
Trois personnes et plus	45	14,3	15	33,3	7,5

2. Activités extra-scolaires

2.1. Temps libre

Globalement, les enfants de Fort de France semblent disposer d'un peu moins de temps libre que ceux de Joué-lès-Tours (Fort de France : 50,6 % ont plus de 2 h, Joué-lès-Tours : 65,1 %). Ceci est en partie dû à l'emploi du temps journalier qui oblige les enfants à rentrer dans les écoles Martiniquaises à 8 h et à en sortir à 17 h, alors qu'en Métropole 8 h 30 et 16 h 30 correspondent aux heures de rentrée et de sortie (cf. tableau 20).

TABLEAU XX
Durées de temps libre extra-scolaire journalier des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole (en pourcentages)

	TOURELLES A	TOURELLES B	DILLON B	DILLON D	METROPOLE
0-2H	35	70,5	50	41,7	34,9
2-4H	50	29,4	21,4	41,7	36,8
>4H	15	0	28,6	16,6	28,3

2.2 Principales activités

Quatre principales activités occupent les temps libres des élèves de Fort de France :

- * l'écoute de la musique (28,8 %)
- * les jeux de plein air (27,5 %)
- * le sport (25,2 %)
- * la lecture (18,5 %) (cf figure 20)

Très curieusement, la télévision ne figure pas dans ce classement alors qu'elle constitue la principale activité extra-scolaire déclarée en Métropole et que les taux d'écoute télévisuelle sont identiques.

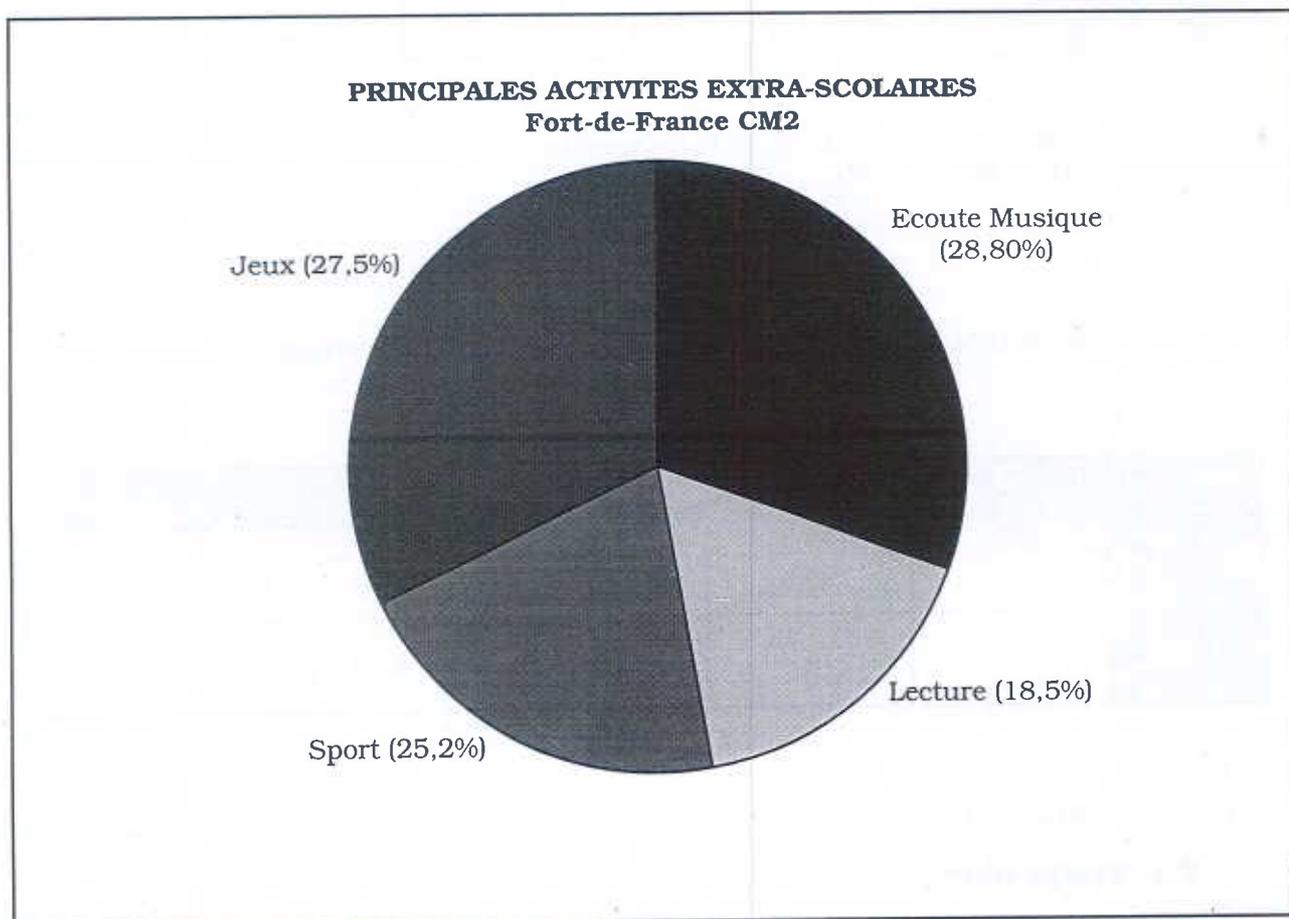


Figure 20 : Activités extra-scolaires des élèves du C.M.2 (Fort de France).

2.3 Ecoute télévisuelle

Les taux d'écoute télévisuelle fournis par la figure 21 sont identiques à ceux relevés en Métropole (0 h-1 h : 46,7 % ; 1 h-2 h : 28 % ; 2 h-3 h : 13 % ; > 3 h : 12,1 %)

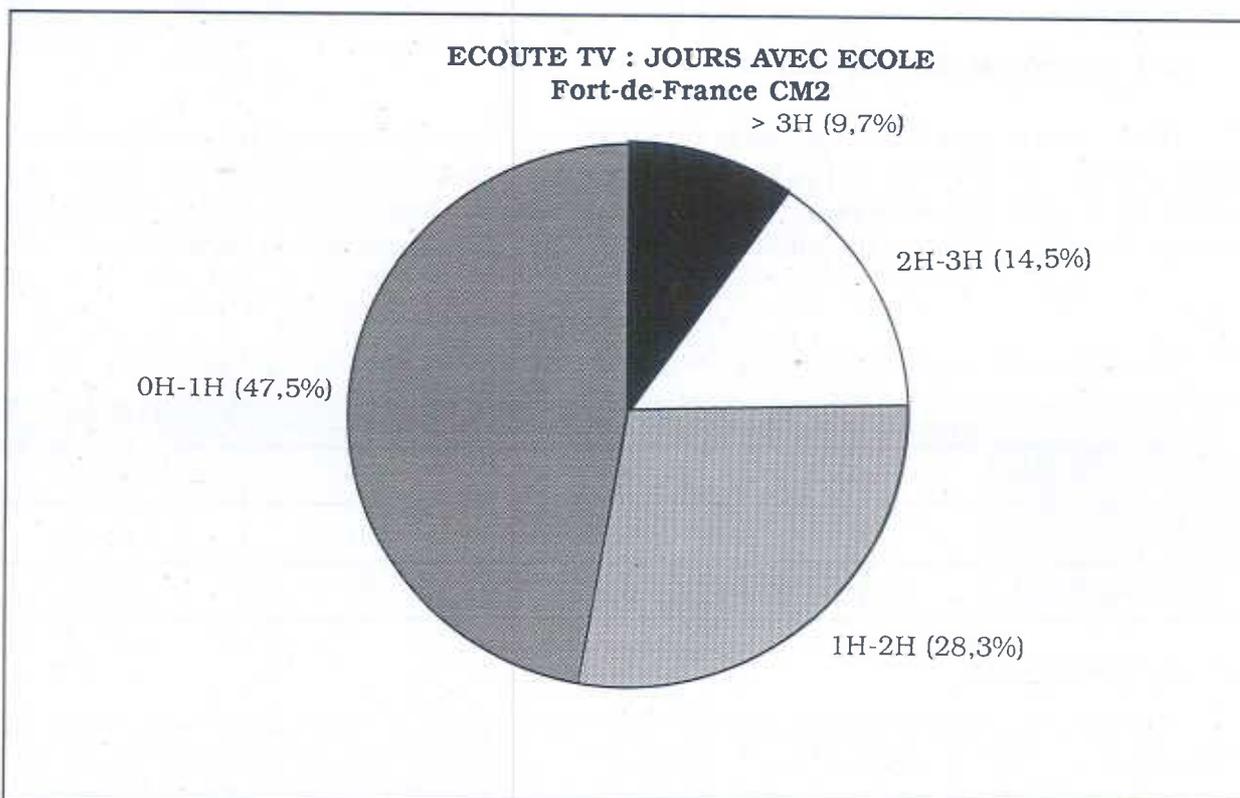


Figure 21 : Répartition des effectifs d'élèves du C.M.2. (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours de classe (Fort de France).

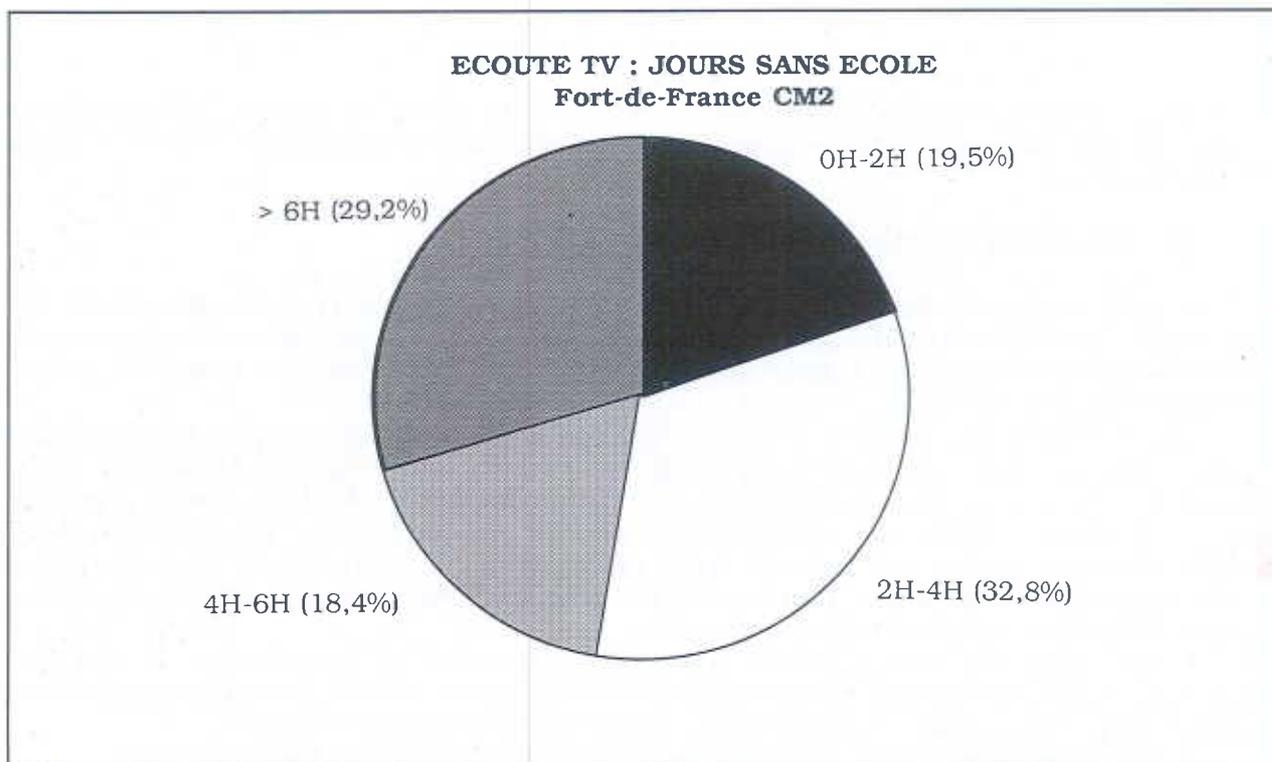


Figure 22 : Répartition des effectifs d'élèves du C.M.2. (en pourcentages) selon leur durée d'écoute télévisuelle, les jours sans classe (Fort de France).

Ces taux d'écoute télévisuelle augmentent considérablement les jours sans école, (cf. Figure 22). Ce qui souligne une nouvelle fois l'incidence des emplois du temps

journaliers et hebdomadaires sur les activités extra-scolaires, notamment l'écoute télévisuelle.

2.4. Appréciations des loisirs

Bien que nous notions une forte hétérogénéité dans les appréciations des enfants Martiniquais (cf. tableau 21) selon leur école, nous pouvons constater que 84 % des élèves déclarent être satisfaits, voire très satisfaits de leurs loisirs. Cette donnée est proche de celle de Métropole où l'on relève un taux de satisfaction de 89,6 %.

TABLEAU XXI

Pourcentages de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves de Fort de France de C.M.2

	TOURELLES A	TOURELLES B	DILLON B	DILLON D
TRES SATISFAIT	40	81	65	47,6
SATISFAIT	20	14,3	30	38,1
NON SATISFAIT	40	4,7	5	14,3

3. Conclusion

Malgré l'éloignement géographique, nous n'observons pas de différences dans les modes de vie extra-scolaire à Fort de France et à Joué-lès-Tours, deux sites urbains. Une seule exception est à souligner : la non déclaration de l'écoute télévisuelle. S'agit-il d'un sujet tabou ? Malgré cette remarque, nous constatons que la vie extra-scolaire est étroitement liée aux emplois du temps scolaires journaliers et hebdomadaires. A un même emploi du temps scolaire correspond, malgré l'identité culturelle des enfants Martiniquais, une même vie extra-scolaire, ou une vie extra-scolaire très proche de celle de la Métropole.

CONCLUSION

En conduisant la première phase de la recherche à Fort de France, nous voulions recueillir des données psychologiques et physiologiques représentatives des enfants Martiniquais.

Nos principaux résultats sont les suivants :

1. Les élèves de Fort de France sont aussi vigilants que ceux de Métropole. En revanche, ils obtiennent de moins bonnes performances aux deux épreuves de structuration spatiale (briques) et de logique (analogies). Cette infériorité pourrait être liée à l'inexpérience des tests psychotechniques.

2. Les fluctuations journalières de la vigilance et des performances psychotechniques sont indépendantes de l'origine géographique des élèves (Martinique ou Métropole). Nous avons ici, une fois de plus, la confirmation de "l'universalité" de la rythmicité journalière.

3. Quel que soit l'âge (C.P. ou CM2), il n'apparaît pas que l'origine géographique et les différents emplois du temps influent sur les fluctuations journalières ou hebdomadaires des comportements scolaires. Comme en Métropole, en Europe, les signes d'agitation fluctuent de la même manière que la vigilance.

4. Les enfants de Fort de France ont tendance à moins dormir que ceux de Joué-lès-Tours. La différence semble liée directement à la photopériode ainsi qu'à l'application d'un emploi du temps journalier plus adapté à la Métropole qu'à la Martinique.

5. Les emplois du temps scolaires conditionnent les activités extra-scolaires.

Ainsi, observons-nous, indépendamment de l'origine géographique et culturelle, de fortes similitudes dans les rythmes de vie des enfants de Fort de France et ceux de Métropole. Il reste à déterminer si des facteurs comme le milieu de vie rural ou urbain et l'appartenance à une **Z.E.P.** ont la même influence en Martinique et en Métropole.

**ETUDE COMPARATIVE
DES RYTHMES SCOLAIRES
À LA MARTINIQUE**



Les travaux expérimentaux présentés dans cette seconde partie ont pour objet l'évaluation à la Martinique des incidences psychologiques et physiologiques (sommeil au CM2 uniquement) de facteurs tels que l'origine géographique (urbaine ou rural) et le niveau socio-éducatif (appartenance ou non à une Z.E.P.) sur les performances intellectuelles, la vigilance, les comportements et le sommeil, du point de vue de leurs niveaux et de leurs variations périodiques.

En conséquence, nous avons tenté :

** de déterminer les niveaux de vigilance, de performances intellectuelles et le degré d'adaptation aux emplois du temps scolaire des élèves testés dans les différents sites expérimentaux et témoins.*

** d'établir les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle et des comportements des élèves.*

** de comparer les durées moyennes de sommeil nocturne, les heures moyennes d'endormissement ainsi que leur évolution nuit par nuit au cours de la semaine.*

** d'analyser les différentes activités extra-scolaires des enfants du C.M.2.*

METHODOLOGIE

I - POPULATION

1. Lieux

L'étude porte sur 5 lieux : Joué-lès-Tours (Métropole), Fort de France (4 écoles), Fort de France (école Terres Sainville), Rivière Pilote, Saint Pierre.

Les deux premiers sites urbains sont considérés comme témoins, alors que les trois autres sont expérimentaux.

L'école de Terres Sainville est une école urbaine tandis que celle de Rivière Pilote est rurale. L'école de Saint Pierre est également urbaine mais à la différence des autres, elle appartient à une Zone d'Education Prioritaire (Z.E.P)

2. Age, sexe, emplois du temps

L'âge moyen de chacune des populations ainsi que l'effectif et la répartition selon le sexe sont fournis par les tableaux 22, 23 et 24.

TABLEAU XXII
Effectif et âge moyen des élèves de Moyenne Section de Martinique

	AGE MOYEN	EFFECTIF	GARCONS	FILLES
RIVIERE PILOTE	4;9	32	18	14
T.SAINVILLE	4;8	22	8	14
SAINTE PIERRE	4;7	26	14	12
FORT DE FRANCE	4;5	108	58	50

TABLEAU XXIII
Effectif et âge moyen des élèves de Cours Préparatoire de Martinique et de Métropole

	AGE MOYEN	EFFECTIF	GARCONS	FILLES
RIVIERE PILOTE	6;7	22	10	12
T.SAINVILLE	6;8	24	14	10
SAINTE PIERRE	6;6	19	8	11
FORT DE FRANCE	6;9	82	40	42
METROPOLE	6;5	102	54	48

TABLEAU XXIV
Effectif et âge moyen des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole

	AGE MOYEN	EFFECTIF	GARCONS	FILLES
RIVIERE PILOTE	11;1	24	12	12
T.SAINVILLE	10;11	25	12	13
SAINTE PIERRE	10;11	30	15	15
FORT DE FRANCE	10;10	85	45	40
METROPOLE	10;8	129	71	58

Les emplois du temps des classes à la Martinique sont traditionnels : lundi, mardi, jeudi, vendredi et samedi matin de classe de 8 h à 12 h puis de 14 h à 17 h.

3. Composition socioprofessionnelle

L'observation de la répartition socioprofessionnelle des parents d'élèves (cf. tableaux 25 et 26) fait ressortir les deux points suivants :

- Les plus forts pourcentages de personnes sans emploi sont à Saint-Pierre (44,5 %) et Rivière Pilote (32,75 %).
- C'est à l'école "Terres Sainville" où l'on note le plus faible taux de sans emploi (12,25 %) et le plus grand nombre de cadres moyens ou supérieurs (24 %).

TABLEAU XXV
Répartition socioprofessionnelle des populations d'élèves de
Cours Préparatoire de Martinique

	EMPLOYÉS OUVRIERS	COMMERCANTS ARTISANS	CADRES MOYENS	CADRES SUPERIEURS	SANS EMPLOI
RIVIERE PILOTE	41 %	13,5 %	0 %	0 %	45,5 %
TERRES SAINVILLE	44 %	11,5 %	16 %	9 %	18,5 %
SAINT-PIERRE	28 %	16 %	6 %	0 %	50 %
FORT DE FRANCE	47 %	7 %	6 %	8 %	32 %

TABLEAU XXVI
Répartition socioprofessionnelle des populations d'élèves de C.M.2 de Martinique

	EMPLOYÉS OUVRIERS	COMMERCANTS ARTISANS	CADRES MOYENS	CADRES SUPERIEURS	SANS EMPLOI
RIVIERE PILOTE	37 %	40 %	3 %	0 %	20 %
TERRES SAINVILLE	53 %	15 %	20 %	3 %	9 %
SAINT-PIERRE	54 %	4 %	2 %	0 %	39 %
FORT DE FRANCE	66 %	3 %	4,5 %	3 %	23,5 %

II - MATERIEL ET PROCEDURE

Les modalités d'évaluation sont identiques à celles appliquées pour la première phase de la recherche à Fort de France. Le plan de passation des épreuves psychotechniques est fourni par le tableau 27. Chaque classe est divisée en 4 groupes équivalents de sujets. Ces groupes ont été constitués à partir des résultats obtenus au test adapté du RAVEN.

TABLEAU XXVII

Ordre de passation des épreuves psychotechniques pour chaque classe de Moyenne Section, de C.P. et de C.M.2 au cours de la deuxième phase.

	EPREUVES	8H15	10H30 (MS) OU 10H45	15H00 (MS) OU 14H15	16H30 (MS) OU 16H45
LUNDI	Série A	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
MARDI	Série B	Groupe 4	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
JEUDI	Série C	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 1	Groupe 2
VENDREDI	Série D	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 1

III - DEROULEMENT

L'évaluation a été précédée d'une semaine de pré-tests et de prises de contact du 13 mars au 17 mars 1995.

L'expérience proprement dite a eu lieu simultanément à Fort de France (Terres Sainville), Rivière Pilote, Saint Pierre, du 20 mars au 25 mars 1995.

RESULTATS

I - EQUIVALENCE DES CLASSES DE MARTINIQUE SELON LEUR RESULTATS AU TEST ADAPTE DU RAVEN

1. Cours Préparatoire

Les scores moyens obtenus au test adapté du Raven sont fournis par le tableau 28.

TABLEAU XXVIII

Scores moyens et écarts-types réalisés au test adapté du RAVEN des élèves de Cours Préparatoire de Martinique et de Métropole

SITE	RIVIERE PILOTE	TERRES SAINVILLE	SAINT PIERRE	FORT DE FRANCE	METROPOLE
MOYENNE	7,85	7,64	6,17	7,75	8,32
ECART TYPE	1,62	2,04	2,85	2,1	1,57

Il n'existe pas de différence significative entre les performances réalisées dans la classe de "Terres Sainville" et celles réalisées par les élèves de Fort de France au cours de la première phase ($F(1-93)=.05$; NS). Ceci nous conduit à considérer la classe de C.P de l'école de "Terres Sainville" comme représentative de Fort de France.

Une seule classe de C.P obtient des résultats inférieurs aux autres : celle de Saint Pierre. Les différences sont significatives (St.Pierre/Rivière Pilote : $F(1-37)=5,36$; $p<.05$ - St Pierre/Fort de France : $F(1-89)=7,09$; $p<.01$ - St Pierre/Terres

Sainville : $F(1-38)=3,6$; $p<.10$). Le facteur appartenance à une Z.E.P semble être à l'origine de ces différences

2. Cours Moyens deuxième année

La seule classe de Terres Sainville est supérieure aux autres (cf. tableau 29), [Terres Sainville/Fort de France : $F(1-103)=17,87$; $p<.001$, Terres Sainville/St Pierre : $F(1-46)=12,23$; $p<.005$, Terres Sainville/Rivière Pilote : $F(1-43)=5,38$; $p<.05$]

TABLEAU XXIX
Scores moyens et écarts-types réalisés au test adapté du RAVEN des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole

SITE	RIVIERE PILOTE	TERRES SAINVILLE	SAINTE PIERRE	FORT DE FRANCE	METROPOLE
MOYENNE	8,6	10,4	8	7,8	9,27
ECART TYPE	3,19	1,87	2,74	2,77	2,43

II - VIGILANCE, PERFORMANCES INTELLECTUELLES : NIVEAUX MOYENS ET VARIATIONS JOURNALIERES ET HEBDOMADAIRES

1. Niveaux moyens

1.1 Moyenne Section

Il n'est pas observé de différence significative entre les scores moyens réalisés par les classes de la Martinique au test de barrage de Testu., "F" non significatifs) (cf. tableau 30). Il en est de même pour le test de barrage de Montagner.

TABLEAU XXX
Scores moyens et écarts-types des élèves de Moyenne Section de Martinique et de Métropole aux épreuves de vigilance

	RIVIERE PILOTE	TERRES SAINVILLE	SAINTE PIERRE	FORT DE FRANCE	METROPOLE
BARRAGE DE FIGURES (Testu)	4,07	4,83	4,70	4,83	6,68
	2,34	2,14	2,03	2,78	2,93
BARRAGE DE FIGURES (Montagner)	5,95	5,80	6,37	6,08	
	0,86	1,55	1,32	1,22	

1.2 C.P

Pour les deux épreuves du barrage de nombres et du barrage de figures, les enfants de St Pierre obtiennent de moins bons résultats que ceux des autres classes de la Martinique (cf. tableau 31 et figure 23).

($F(1-117)=4,22$; $p<.005$ au barrage de nombres et $F(1-117)=19,67$; $p<.001$ au barrage de figures). En revanche, les performances réalisées par les élèves de Terres Sainville sont les meilleures pour le test de logique ($F(1-117)=6,06$; $p<.05$) et l'épreuve du barrage de nombres ($F(1-117)=4,16$; $p<.05$).

TABLEAU XXXI
Scores moyens et écarts-types des élèves de Cours Préparatoire de Martinique et de
Métropole à l'épreuve de vigilance et aux tests psychotechniques

	VIGILANCE (b. de nombres)	ATTENTION (b. de figures)	LOGIQUE (analogies)
RIVIERE PILOTE	18,44 5,87	11,91 5,60	7,46 1,48
TERRES SAINVILLE	20,78 4,77	12,01 7,26	7,89 1,36
SAINTE-PIERRE	16,1 4,06	6,80 4	6,92 2,52
FORT DE FRANCE	18,46 6,56	12,36 5,50	7 1,32
METROPOLE	21 5,8	11 4,2	7,1 1,4

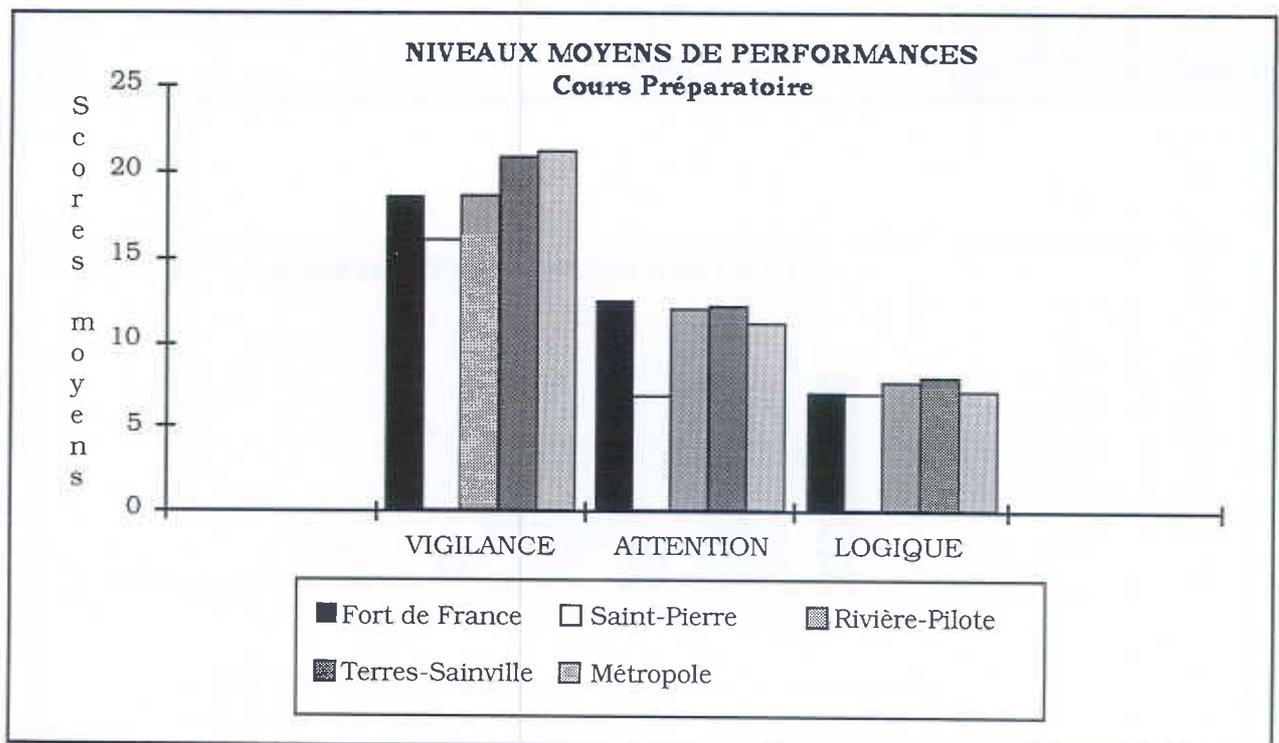


Figure 23 : Niveaux moyens de performances psychotechniques des élèves du C.P. (Martinique/Métropole).

1.3 C.M.2.

Les niveaux des classes de la Martinique sont sensiblement les mêmes pour les deux épreuves de logique et de structuration spatiale ("brique") ("F" non significatifs). En revanche nous notons de nettes différences entre les moyennes de barrage (F(6-129)=6,58 ; p<.001). Nous retrouvons à la Martinique, au CM2, un résultat que nous

avons déjà mis en évidence en Métropole : ce sont les élèves de Z.E.P. qui réalisent les scores les plus élevés ($F(1-25)=30,03$; $p<.0005$) (cf. tableau 32, figure 24).

TABLEAU XXXII
Scores moyens et écarts-types des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole à l'épreuve de vigilance et aux tests psychotechniques

	VIGILANCE (b. de nombres)	STRUCTURATION (briques)	LOGIQUE (analogies)
RIVIERE PILOTE	20,26 4,17	6,98 3,03	4,13 2,02
TERRES SAINVILLE	19,98 3,73	7,15 3,13	4,52 1,85
SAINT-PIERRE	27,74 7,69	5,12 2,30	4,22 2,25
FORT DE FRANCE	22,79 5,64	5,55 2,64	4,38 1,79
METROPOLE	22 3,8	7,9 2,9	5,8 1,3

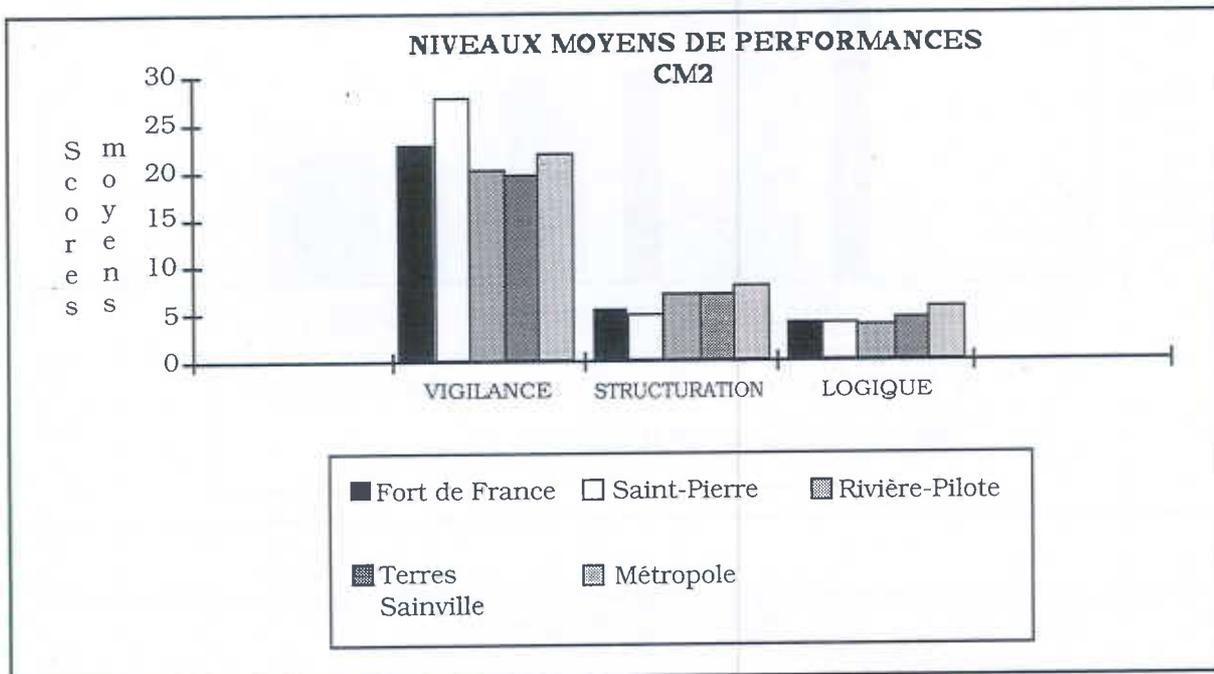


Figure 24 : Niveaux moyens de performances psychotechniques des élèves du C.M.2 (Martinique/Métropole).

2. Variations journalières et hebdomadaires

2.1 Moyennes Sections Maternelle (4-5 ans)

Fluctuations journalières :

Seules les performances des enfants de Saint Pierre (barrage de Testu) et de Fort de France (1ère phase, barrage de Montagner) fluctuent au cours de la journée. (St Pierre : $F(3-36)=4,07$; $p<.05$ - Fort de France : $F(3-252)=3,94$; $p<.01$). Les fluctuations sont alors inverses : celle observée à St Pierre tend à être similaire à l'évolution journalière classique qui apparaît généralement au C.P., tandis que celle notée à Fort de France correspond à la rythmicité mise en évidence en Métropole auprès d'enfants de Moyenne Section exécutant le barrage de Testu. Peut-être devons-nous imputer cette différence à l'âge ? (cf. figures 25 et 26).

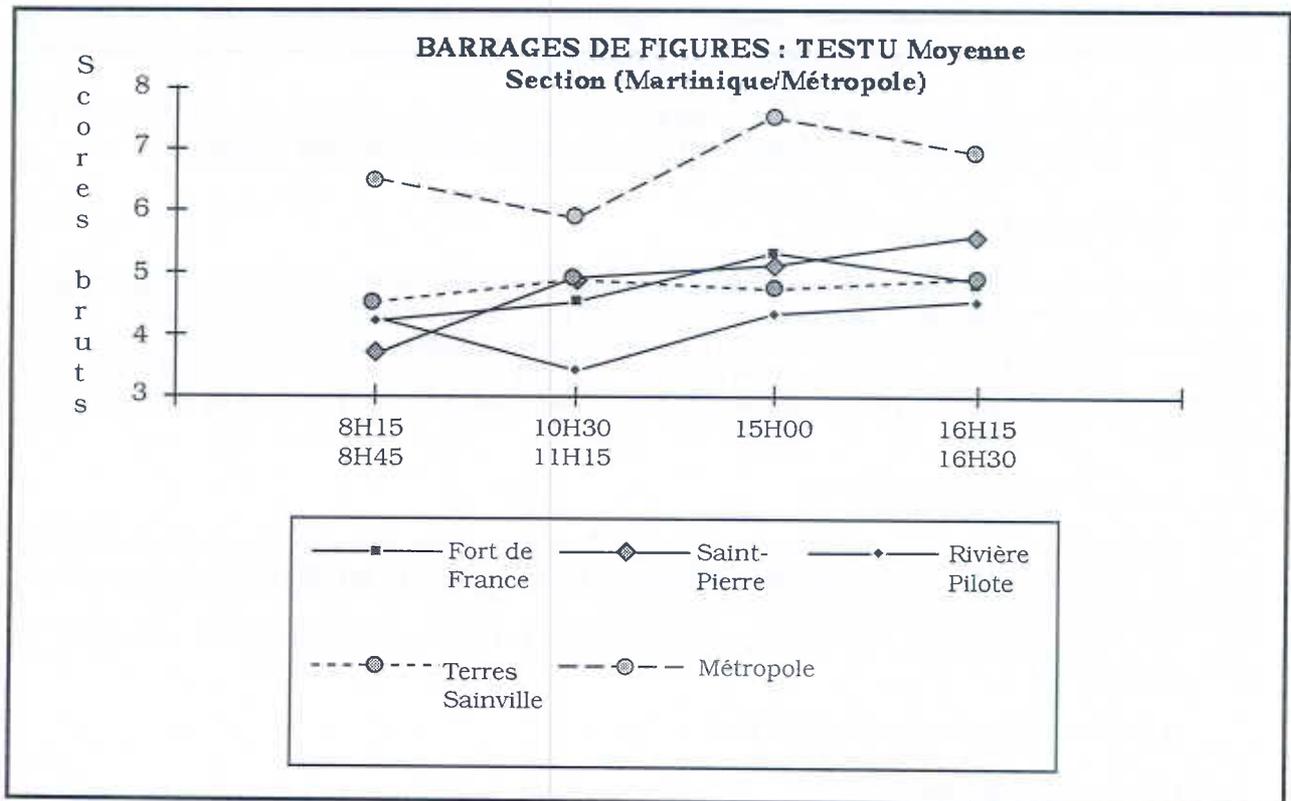


Figure 25 : Variations journalières des performances de vigilance en Moyenne Section (épreuve Testu)(Martinique/Métropole)

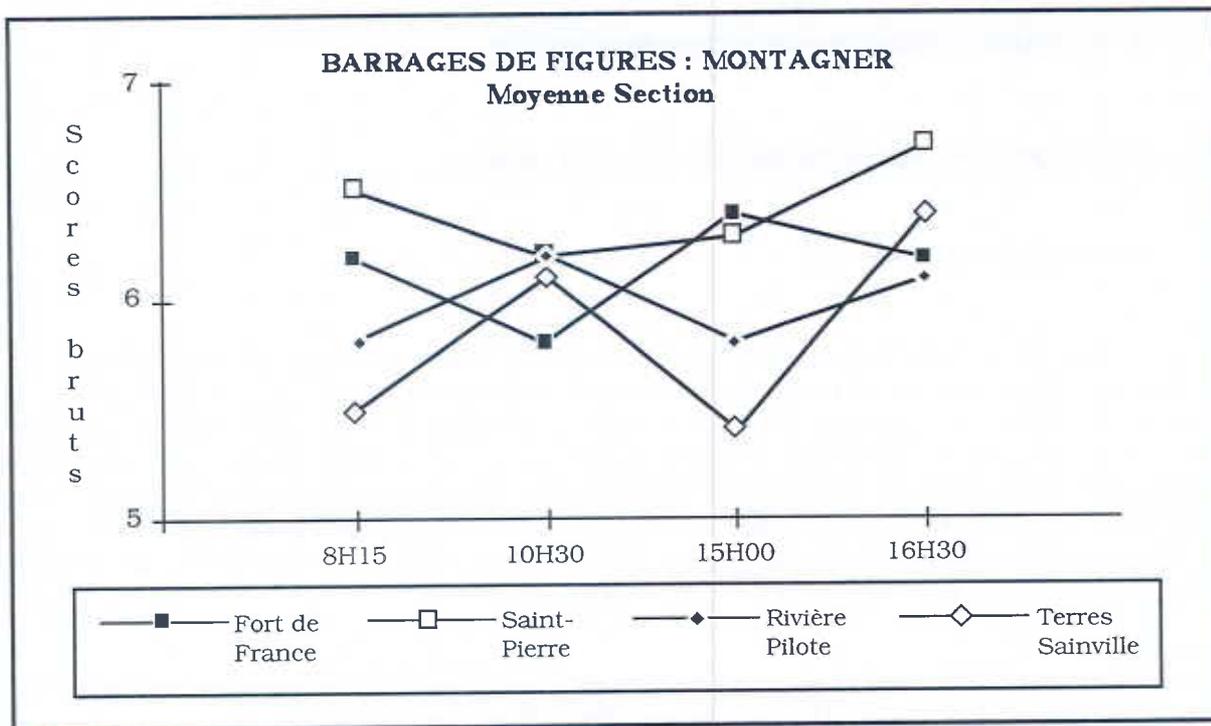


Figure 26 : Variations journalières des performances de vigilance d'enfants de Moyenne Section (épreuve Montagner)(Martinique/Métropole)

Fluctuations hebdomadaires :

Quelle que soit l'épreuve de barrage choisie, les performances varient ou tendent à varier de la même manière. Le lundi constitue le moins bon jour de performances tandis que mardi et vendredi sont les meilleurs jours de performances (Epreuve Testu : Fort de France : $F(3-252)=9,09$; $p<.001$ - Rivière Pilote : $F(3-60)=6,93$; $p<.001$ - Epreuve Montagner : St Pierre : $F(3-36)=4,49$; $p<.01$ - Rivière Pilote : $F(3-60)=4,55$; $p<.01$ - Fort de France : $F(3-252)=11,27$; $p<.001$)

Interactions heures et jours

Une seule interaction significative heures et jours est relevée, ce, à l'épreuve de barrage Testu pour les élèves de Fort de France. Dans ce cas, le lundi est un jour de faible performance, avec un profil d'évolution atypique.

Pour les autres sites, les variations journalières sont les mêmes d'un jour à l'autre ("F" non significatifs).

2.2 Cours Préparatoires (6-7 ans)

Fluctuations journalières

Nous observons pour les 3 sites retenus dans la seconde phase expérimentale les mêmes fluctuations journalières de la vigilance (barrage de nombres). A Fort de France (Terres Sainville), Rivière Pilote et Saint Pierre le niveau de performance s'élève du début jusqu'à la fin de la matinée, chute au moment de l'après-déjeuner, puis progresse légèrement à nouveau l'après-midi (cf. figure 27). Ces fluctuations sont conformes à celles habituellement mises en évidence en Métropole avec des enfants du même âge. Les variations sont significatives d'un point de vue statistique à Rivière Pilote [$F(3-48)=8,47$; $p<.001$] et à Fort de France [$F(3-204)=7,05$; $p<.001$], elles tendent seulement à l'être pour Terres Sainville et Saint Pierre.

Pour les deux autres épreuves les performances ne fluctuent pas au cours de la journée ("F" non significatifs).

Il semble donc que les facteurs considérés dans la seconde partie de l'évaluation (appartenance à une Z.E.P, à un milieu rural ou urbain) n'aient pas d'influence sur la rythmicité journalière.

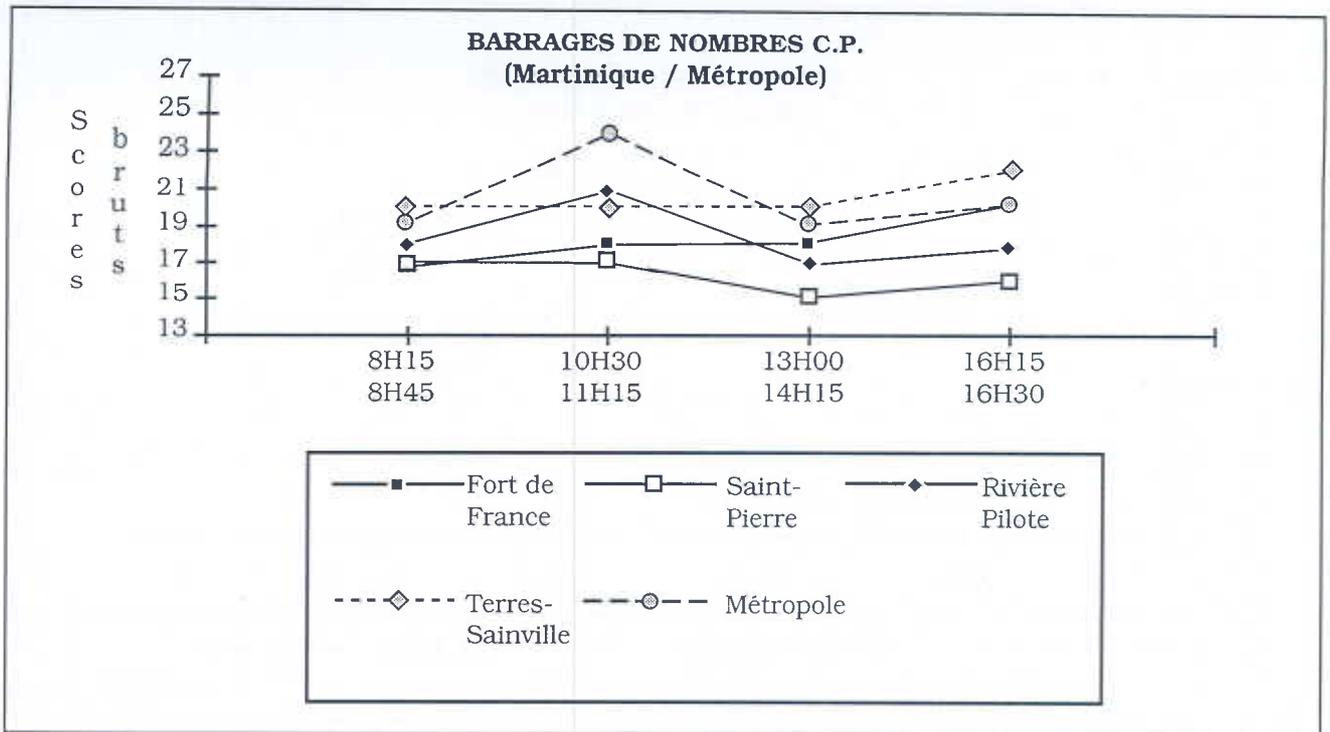


Figure 27 : Variations journalières des performances de vigilance d'élèves du C.P. (Martinique/Métropole)

Fluctuations hebdomadaires

Au cours de la semaine, les meilleures performances sont en général réalisées le jeudi, les moins bonnes, le lundi. A la différence des enfants de la Moyenne Section de Maternelle, les élèves du C.P. ne semblent pas "troublés" dans leur progression hebdomadaire par la coupure du mercredi (Barrage de nombres : Rivière Pilote $F(3-48)=11,63$ $p<.001$ - Double barrage de figures : Rivière Pilote $F(3-48)=5,19$; $p<.01$; St Pierre $F(3-48)=11,53$; $p<.0005$; Terres Sainville : $F(3-36)=5,40$; $p<.005$) (cf. figures 28 et 29).

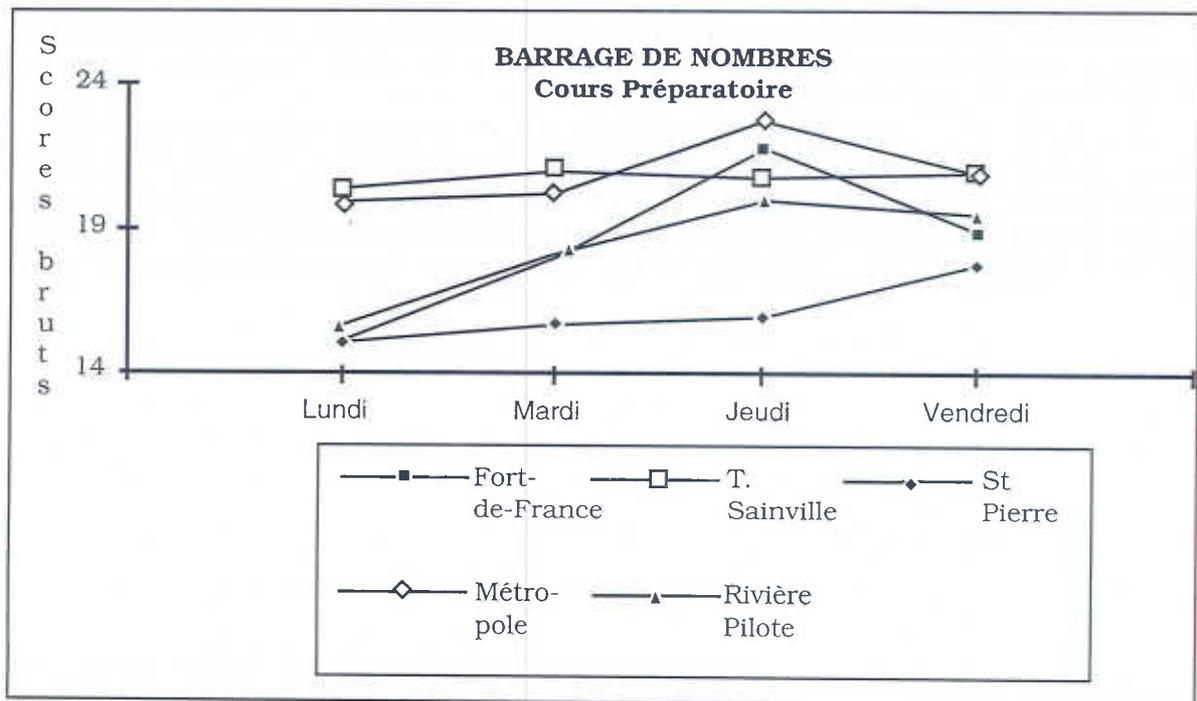


Figure 28 : Variations hebdomadaires des performances de vigilance (barrage de nombres) des élèves de C.P. (Martinique/Métropole).

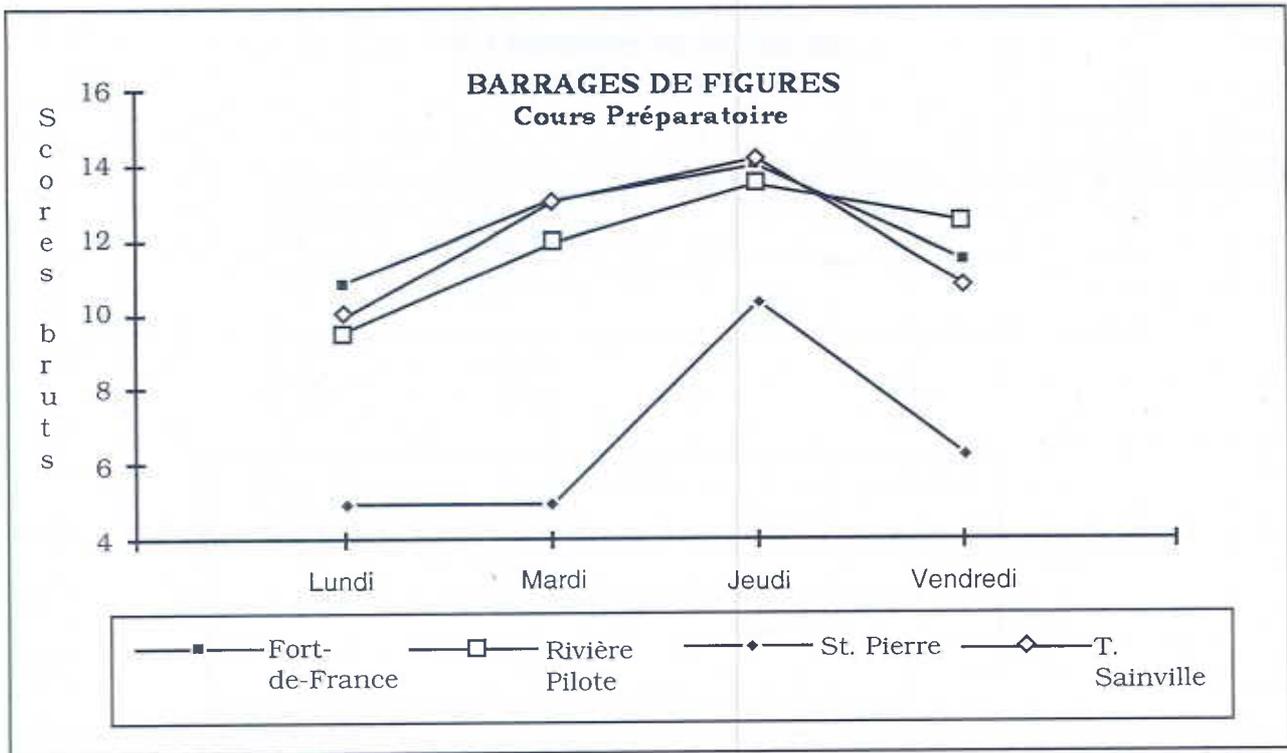


Figure 29 : Variations hebdomadaires des performances de vigilance (barrage de figures) d'élèves du C.P. (Martinique).

2.3 Cours moyens 2ème année (10-11 ans)

Fluctuations journalières :

Lorsque les performances aux trois épreuves (barrage, "briques", analogies) fluctuent significativement, elles fluctuent selon le profil journalier classique, observé en Métropole et en Europe.

Là encore, il ne semble pas qu'il y ait d'influence des facteurs ZEP/non ZEP ou milieu rural/urbain ou Martinique/Métropole sur la rythmicité (cf. figure 30) [Barrage : Fort de France : $F(3-180)=24,38$; $p<.001$; Rivière Pilote : $F(3-60) = 3,34$; $p<.05$; Terres Sainville : $F(3-60)=2,76$; $p<.05$ - Briques : St Pierre : $F(3-72)=3,16$; $p<.05$ - Analogies : Fort de France : $F(3-180)=8,65$; $p<.001$; St Pierre : $F(3-72)=3,54$; $p<.05$]

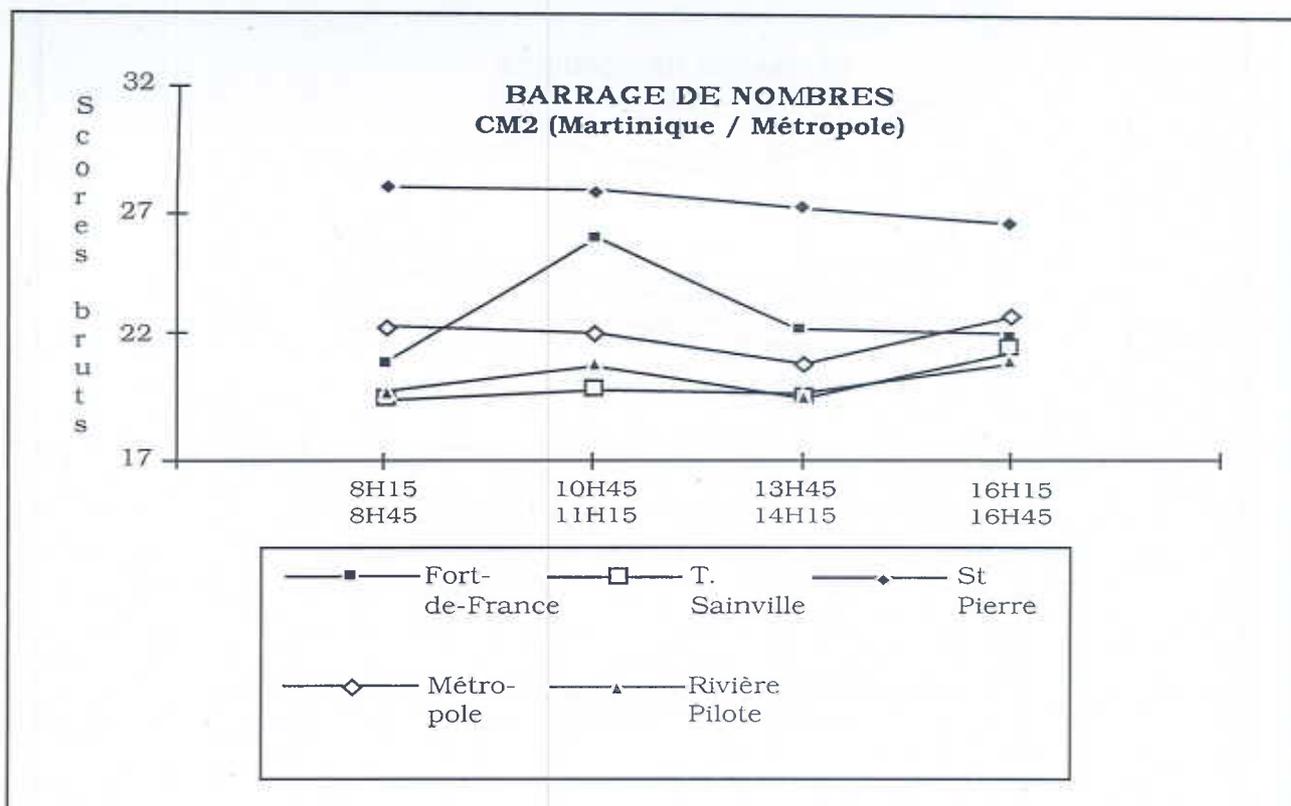


Figure 30 : Variations journalières des performances de vigilance des élèves du C.M.2 (Martinique/Métropole).

Fluctuations hebdomadaires :

Au cours de la semaine, le moins bon jour de performances pour les 3 épreuves est le mardi alors que le jeudi permet d'observer de bons résultats (cf. figures 31 et 32). (Barrage : Fort de France : $F(3-180)=3,60$; $p<.05$; St Pierre : $F(3-72)=3,02$; $p<.05$; Terres Sainville : $F(3-60)=5,74$; $p<.01$ - Briques : Fort de France : $F(3-180)=4,68$; $p<.01$; Rivière Pilote : $F(3-60)=11,45$; $p<.001$; St Pierre : $F(3-72)=3,86$; $p<.05$ Terres Sainville : $F(3-60)=8,18$; $p<.001$ - Analogies : Fort de France : $F(3-180)=16,03$; $p<.001$; Terres Sainville : $F(3-60)=4,05$; $p<.05$).

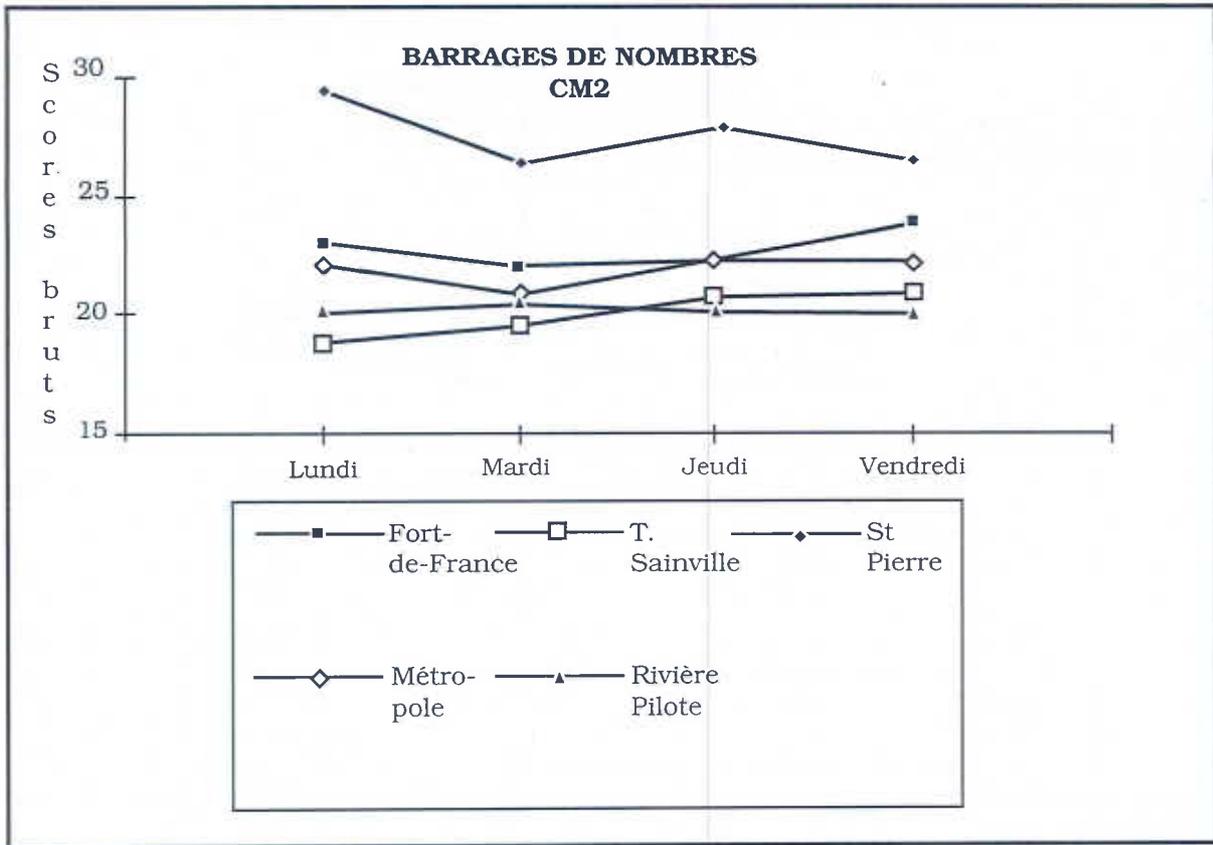


Figure 31 : Variations hebdomadaires des performances de vigilance d'élèves du C.M.2 (Martinique/Métropole)

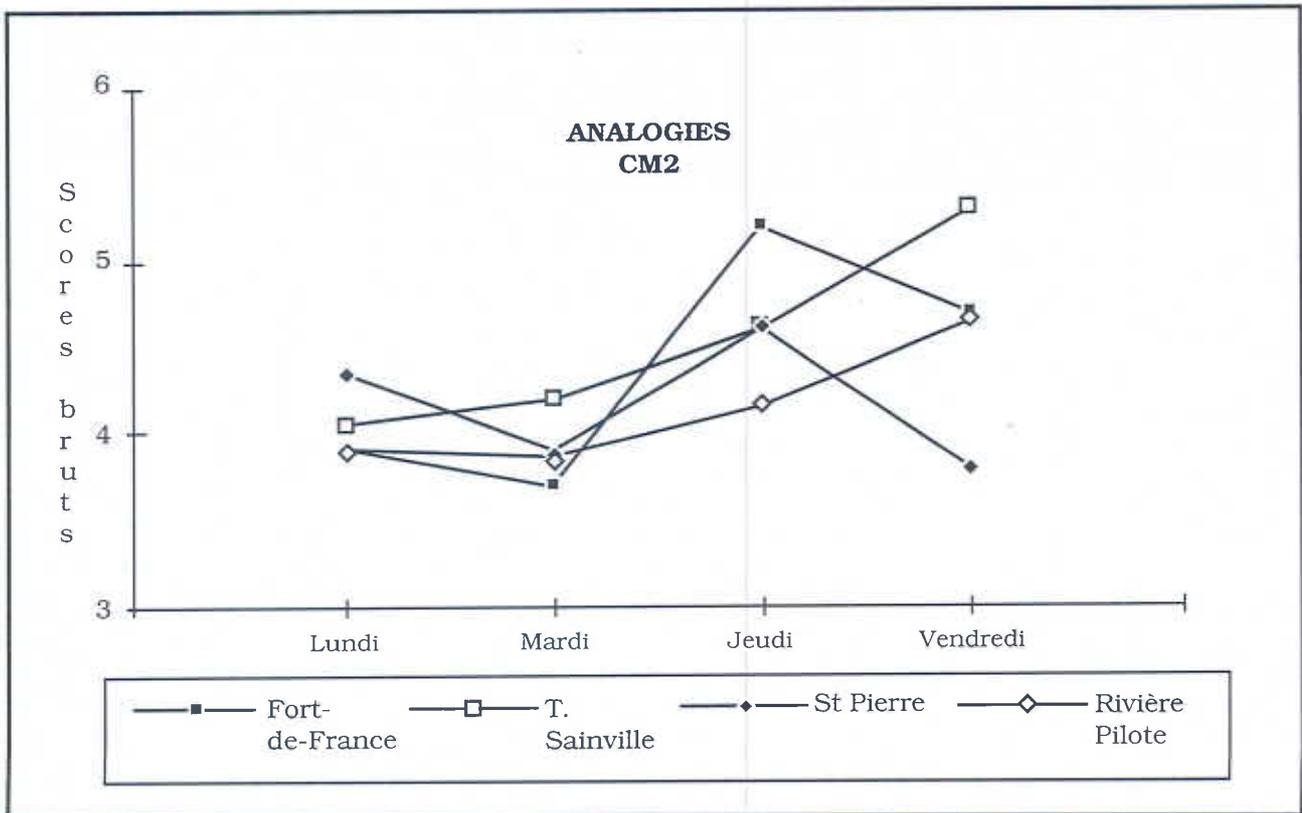


Figure 32 : Variations hebdomadaires des performances de logique d'élèves du C.M.2 (Martinique).

3. Conclusion

Deux principaux facteurs semblent influencer sur les niveaux et les variations périodiques de performances psychotechniques : d'une part, l'appartenance ou non à une Z.E.P., et d'autre part, l'âge.

Le premier facteur n'influe au CP et au CM2 que sur les niveaux moyens. Au CP, les élèves de Z.E.P. sont les moins performants au test adapté du Raven et aux barrages, alors qu'au CM2, ils sont les plus performants au test de vigilance (barrage de nombre).

Le second facteur intervient dans la mise en place de la rythmicité journalière et sur les fluctuations hebdomadaires de performances. Le profil journalier classique apparaît progressivement avec l'âge. Au cours de la semaine, les jours de faibles et de bonnes performances diffèrent en fonction de l'âge. Le lundi pour les Moyennes Sections de Maternelle et les CP, le mardi pour les CM2, sont les moins bons jours tandis que le vendredi (Moyenne Section) et le jeudi (CP et CM2) sont les meilleurs jours de performances.

III - COMPORTEMENTS

1. Comportements moyens observés en classe

Ils sont fournis par les tableaux 33, 34 et 35. Il ressort de l'observation de ces figures que selon les lieux les comportements sont différents. Dans l'ensemble, les "F" sont hautement significatifs. Les élèves les plus calmes en Moyenne Section, au CP ou au CM2 sont ceux de Rivière Pilote. Inversement, les plus agités et les moins adaptés à l'école sont les enfants de St Pierre. Les différences de comportements entre ces deux sites sont très nettes. Les élèves de Fort de France (Terres Sainville compris) se trouvent à un stade intermédiaire [St Pierre/Rivière Pilote : au CP, agitation, $F(1-89)=366,22$; $p<.0001$; détachement, $F(1-89)=22,58$; $p<.001$, en Moyenne Section, agitation $F(1-33)=4,86$; $p<.05$; détachement $F(1-33)=20,27$; $p<.001$, au CM2, agitation, $F(1-63)=108,32$; $p<.0001$; détachement $F(1-63)=37$; $p<.001$].

Nous pouvons donc considérer qu'il existe une interaction des facteurs site géographique et appartenance à une Z.E.P. sur les comportements.

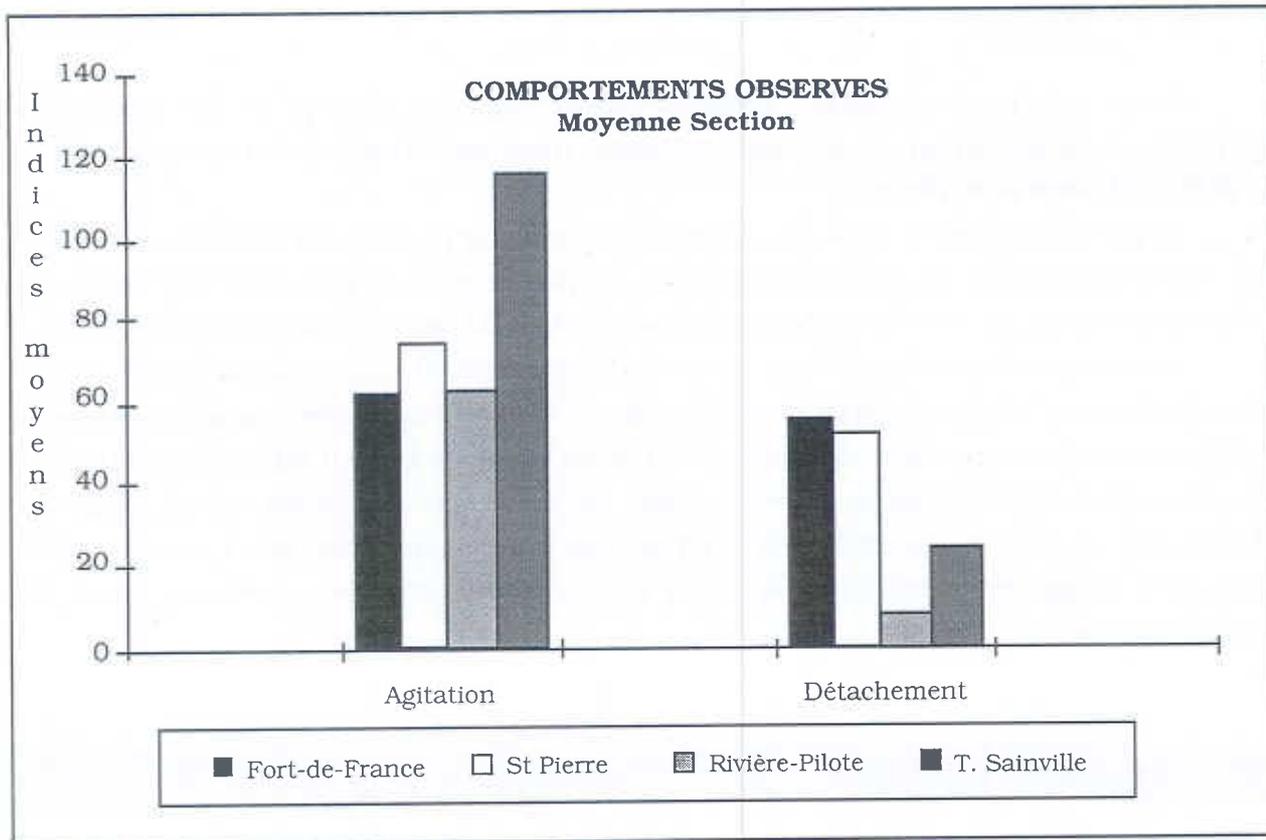


Figure 33 : Indices moyens comportementaux des enfants de Moyenne Section à la Martinique.

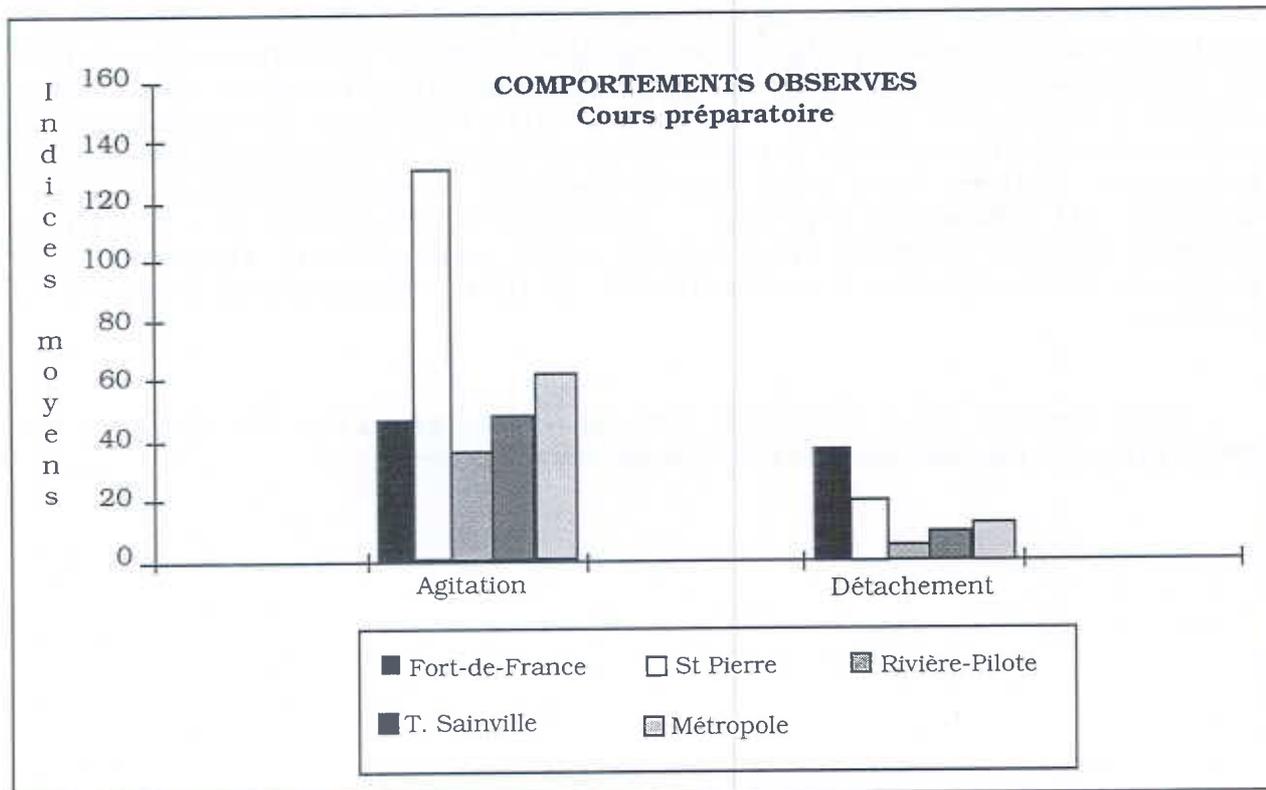


Figure 34 : Indices moyens comportementaux des élèves du C.P. (Martinique/ Métropole)

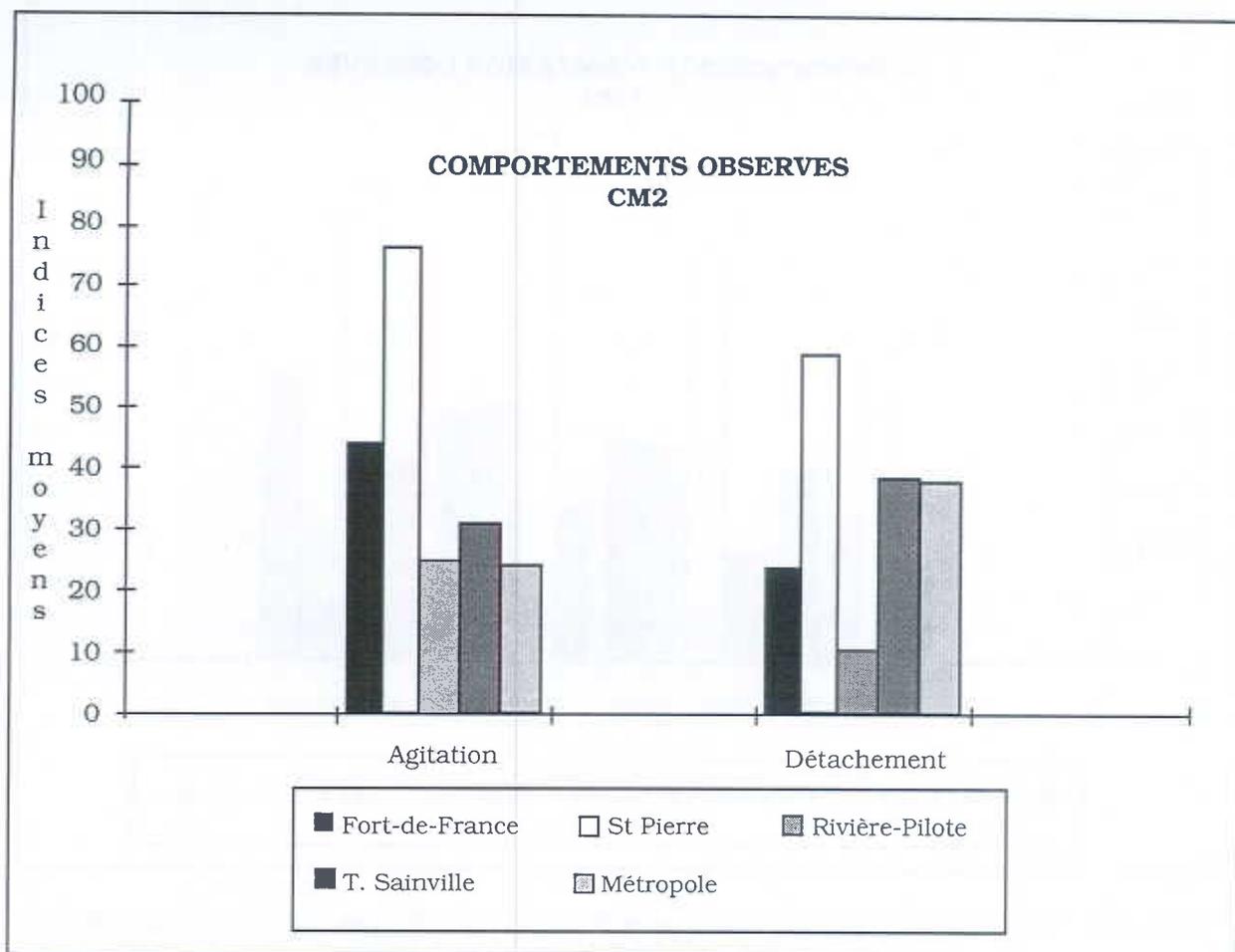


Figure 35 : Indices moyens comportementaux des élèves du C.M.2 (Martinique/Métropole).

2. Variations périodiques des comportements

Les comportements d'agitation ou de non éveil observés en classe demeurent stables pour la majorité des élèves. Seuls, ceux des classes de St Pierre fluctuent au cours de la journée et de la semaine (Moyenne Section, heures, agitation : $F(3-23)=3,89$; $p<.001$; détachement $F(3-23)=3,41$; $p<.05$; jours, détachement : $F(3-23)=3,36$; $p<.05$).

CP, heures, agitation : $F(3-32)=6,67$; $p<.01$; jours, agitation : $F(3-37)=9,72$; $p<.001$.

CM2, heures, agitation : $F(3-35)=5,53$; $p<.01$; détachement : $F(3-35)=4,34$; $p<.05$).

Nous observons là encore des fluctuations inverses de "l'agitation" et du "détachement" ; Au CM2, l'agitation évolue journalièrement de la même façon que la performance au barrage de nombres. (cf. figures 36 et 37).

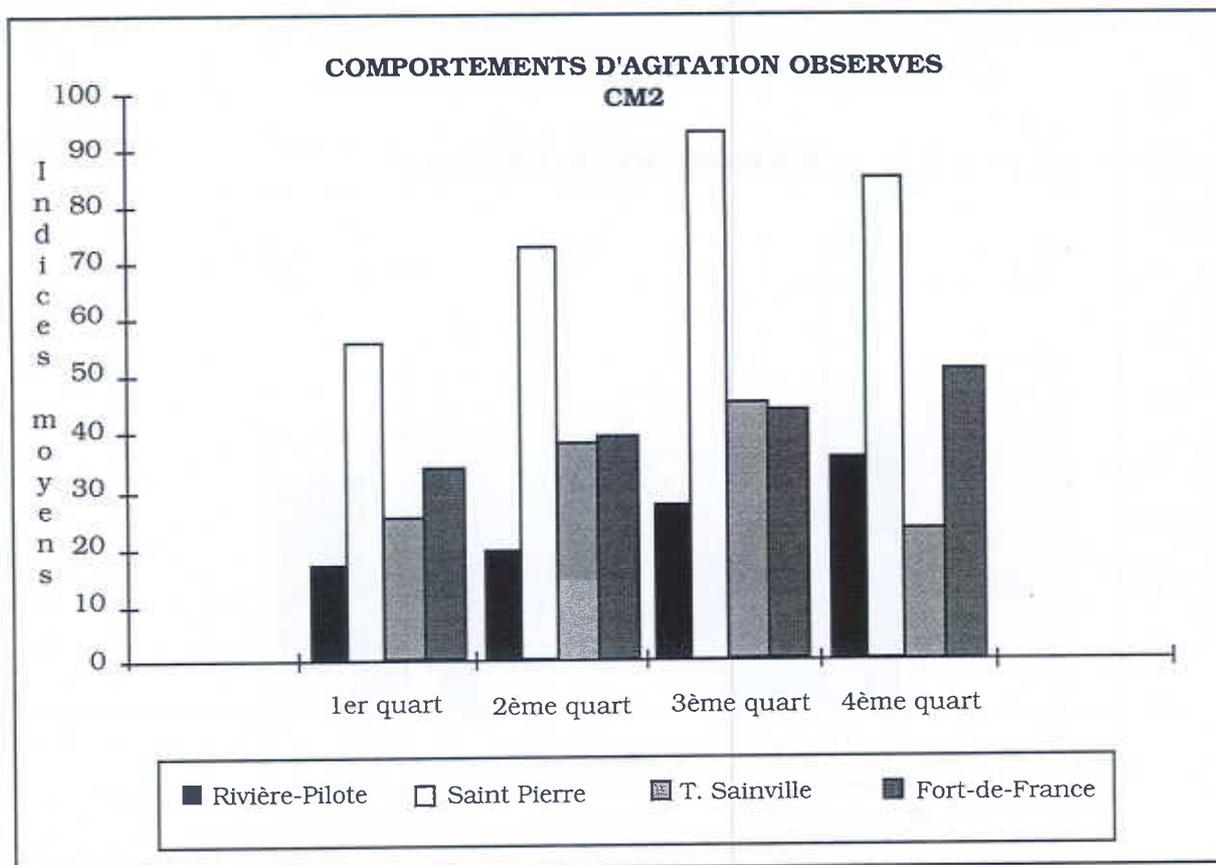


Figure 36 : Evolution journalière des comportements d'agitation des élèves du C.M.2 de Martinique.

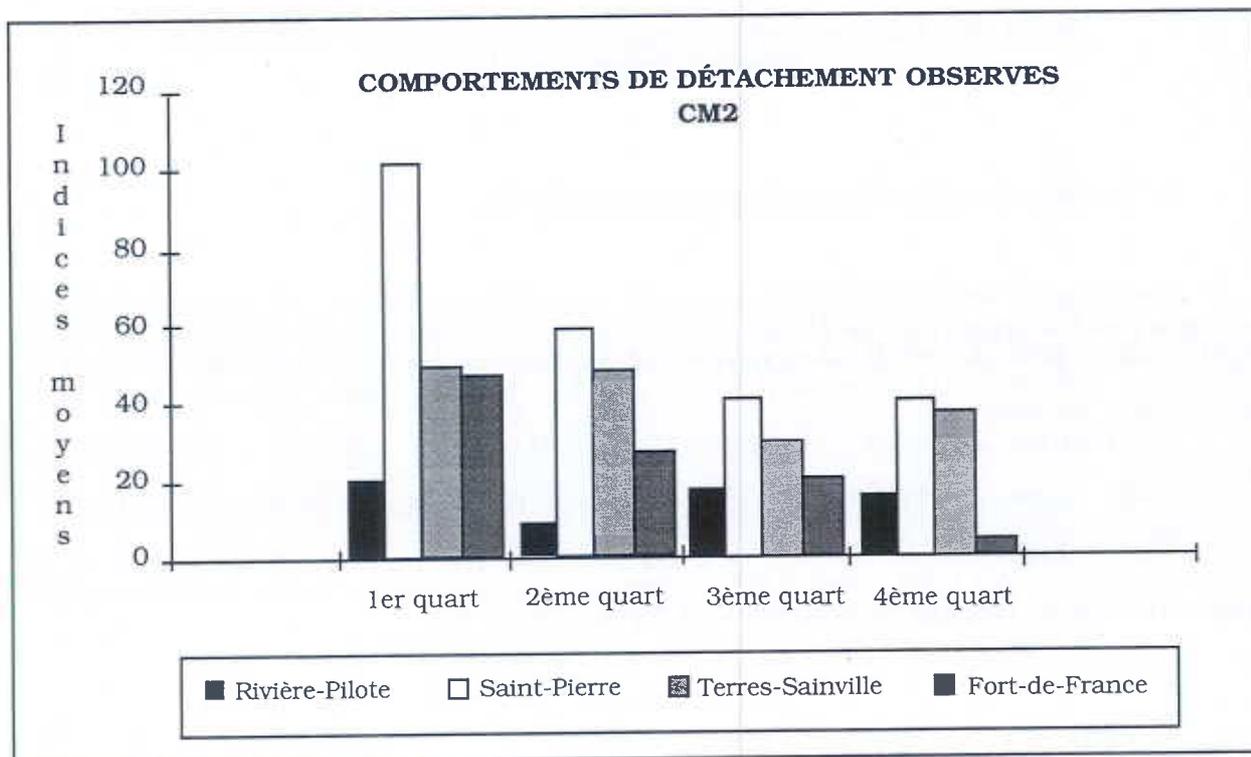


Figure 37 : Evolution journalière des comportements de détachement des élèves du C.M.2. de Martinique.

Le facteur appartenance à une Z.E.P. semble avoir également une influence sur la présence de la rythmicité.

IV - ETUDE DU SOMMEIL

1. Durée et nature du sommeil des enfants de Maternelle, CP et CM2 déclarées par les parents

Données en cours de dépouillement (cf. Etude Pr.H.Montagner).

2. Sommeil des élèves du CM2. Durée et évolution hebdomadaire déclarées par les enfants

2.1 Durées moyennes du sommeil, heures moyennes de coucher et de lever des élèves de 10-11 ans

Les élèves de Rivière Pilote dorment moins que ceux de Fort de France, Terres Sainville ou bien encore ceux de St Pierre (cf.tableau 33). La différence de durée de sommeil est essentiellement due à une heure de lever plus matinale à Rivière Pilote (cf.tableau 34).

(F(5-110)=2,91 ; p<.05). *L'éloignement des élèves par rapport à l'école et la nécessité d'utiliser le transport scolaire sont à l'origine de la différence. Il faut enfin noter que les enfants du CM2 de Rivière Pilote, dorment moins de 36 minutes que ceux de Métropole.*

TABLEAU XXXIII
Durées moyennes (en minutes) du sommeil et écarts-types des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole

	Rivière Pilote	Terres Sainville	Saint pierre	Fort de France	Métropole
Durée	559	576	591	581	595
Ecart-type	57	67	65	76	33

TABLEAU XXXIV
Heures moyennes de coucher et de lever des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole

	Rivière Pilote	Terres Sainville	Saint pierre	Fort de France	Métropole
Heure de coucher	21H04	21H12	20H51	21H06	21H32
Heure de lever	6H24	6H49	6H42	6H45	7H35

2.2 Evolution hebdomadaire des durées moyennes de sommeil, des heures moyennes de coucher et de lever des élèves de 10-11 ans

Les enfants de Terres Sainville sont les seuls à présenter des fluctuations hebdomadaires significatives de la durée moyenne de leur sommeil (F(6-120)=1,82 ; p<.10). Comme pour les élèves de Métropole et de Martinique bénéficiant du même emploi du temps hebdomadaire (coupure le mercredi et un samedi libre toutes les 3 semaines) trois nuits sont plus longues : celles du mardi au mercredi, du vendredi au samedi et du samedi au dimanche. Il semblerait ici si l'on observe les heures de

coucher le vendredi soir et de lever le samedi matin qu'ils n'aient pas eu de classe ce samedi matin.

L'observation des figures 38 et 39 indiquant l'évolution hebdomadaire des heures de coucher et de lever permet de souligner une régulation entre ces heures, ce qui explique l'absence de fluctuations significatives dans l'évolution hebdomadaire des durées.

Les enfants semblent donc profiter des coupures du mercredi et de la fin de semaine. L'exception de Rivière Pilote doit cependant être mentionnée dans la mesure où les élèves de ce site se lèvent le mercredi matin comme les autres matins. Devons-nous expliquer ce phénomène comme la résultante d'une participation aux travaux agricoles parentaux ?

L'étude des activités extra-scolaires permettra peut-être de répondre à cette question ?

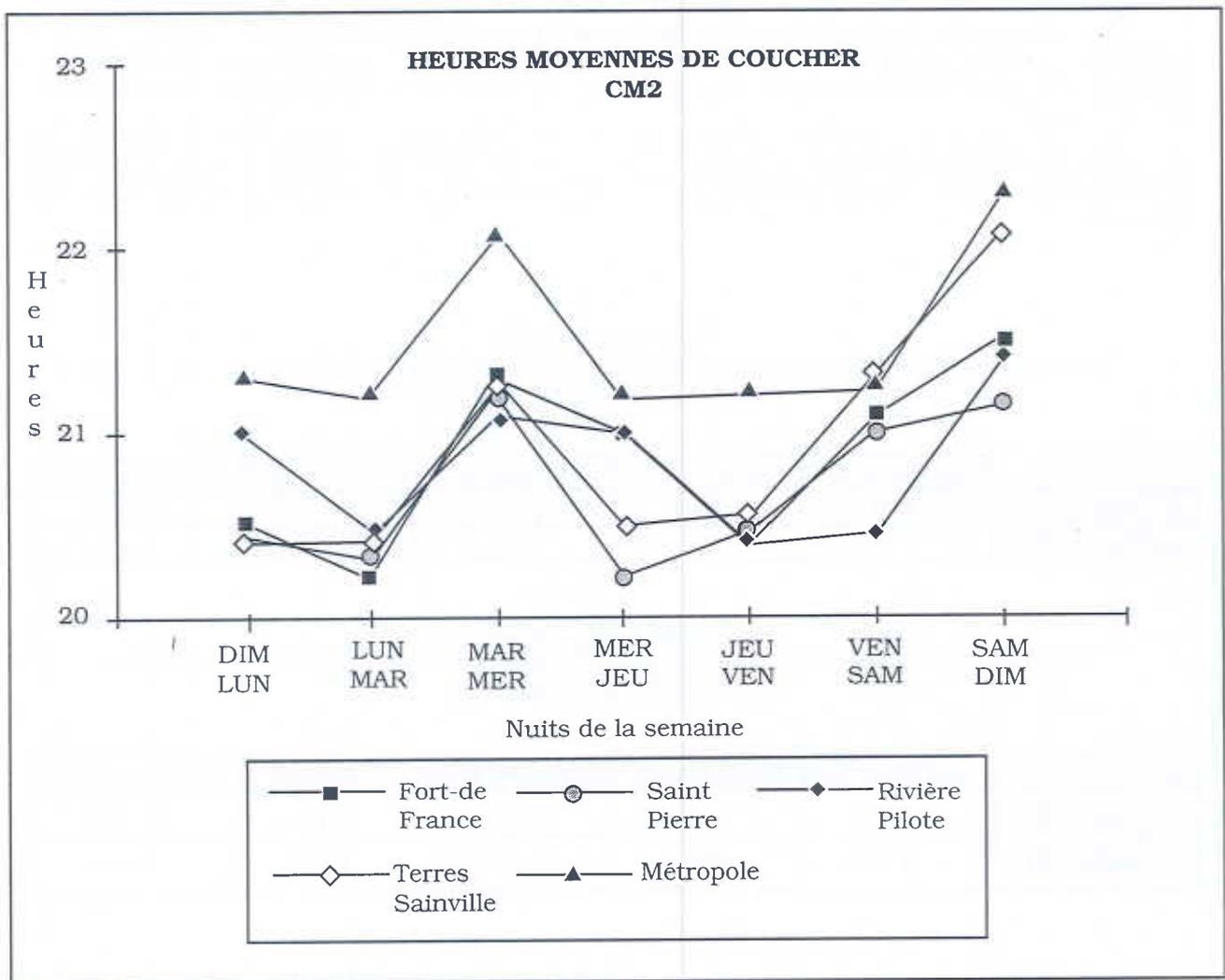


Figure 38 : Evolution des heures moyennes du coucher au cours de la semaine scolaire des élèves du C.M.2. (Martinique/Métropole) .

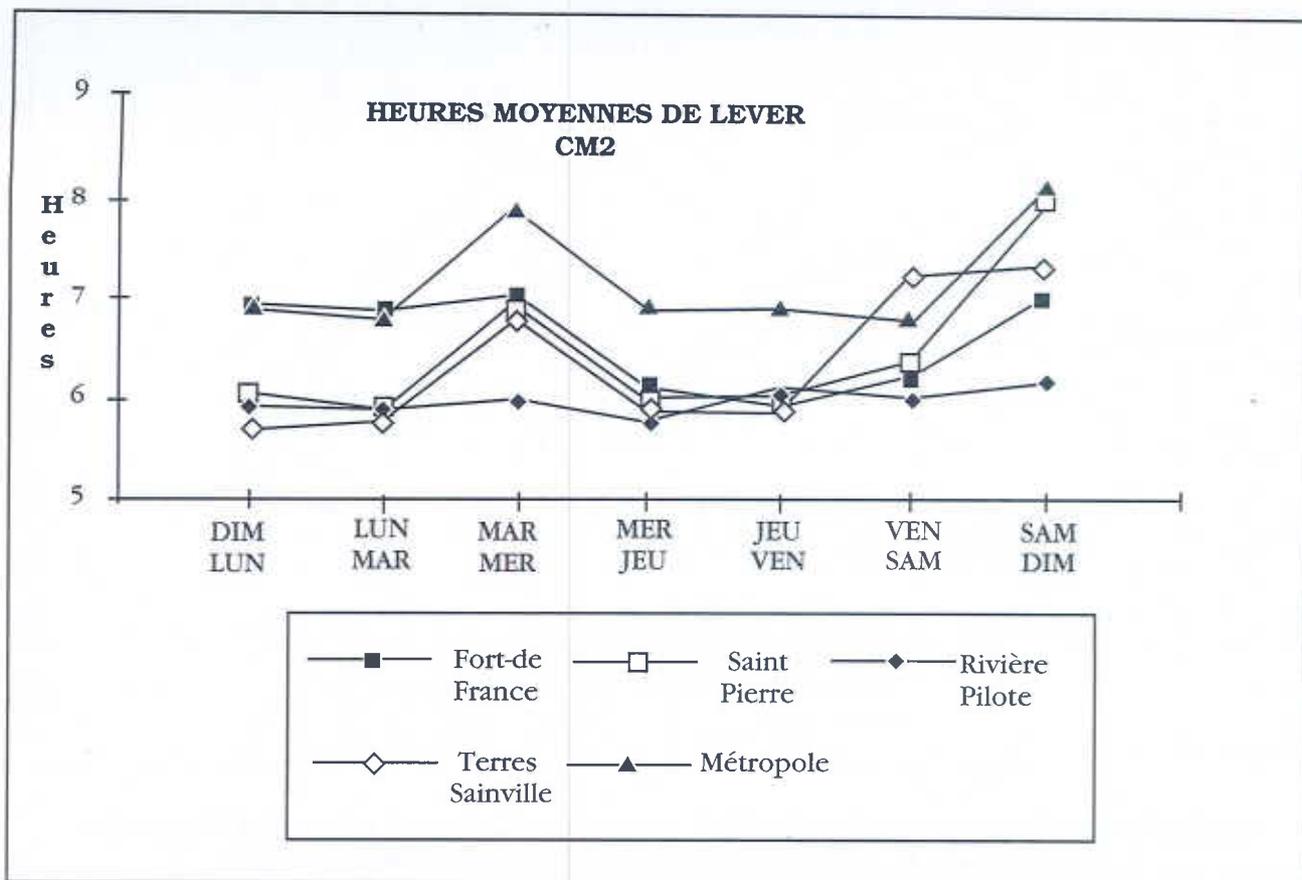


Figure 39 : Evolution des heures moyennes du lever des élèves du C.M.2. au cours de la semaine scolaire (Martinique/Métropole).

3. Comparaison des durées moyennes de sommeil nocturne et des évolutions hebdomadaires déclarées par les enfants et les parents du C.M.2 de Rivière Pilote.

Les déclarations des parents et celles des enfants sont les mêmes. Les premiers déclarent que la durée moyenne du sommeil nocturne est égale à 581 minutes, tandis que les seconds disent dormir 576 minutes. Bien que ces durées moyennes soient les mêmes, il semble que la répartition des nuits les plus courtes ne soit pas la même dans les deux évaluations. Deux nuits courtes sont mentionnées par les enfants : celles du mercredi au jeudi (536 mn) et celle du samedi au dimanche (529 mn). Pour les parents une seule nuit est plus courte : celle du samedi au dimanche (530 mn). (cf. figure 39 bis).

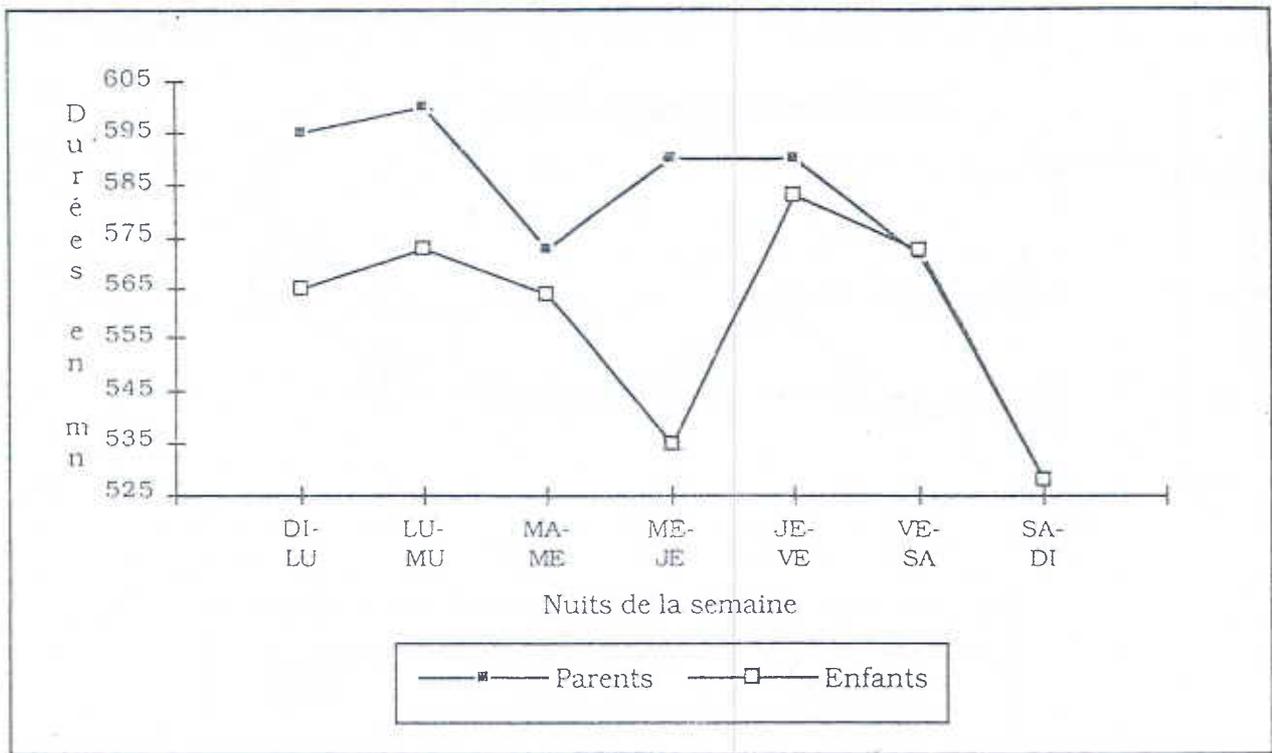


Figure 39 bis : Evolution hebdomadaire des durées moyennes du sommeil nocturne déclarées par les parents et les élèves du C.M.2 de Rivière Pilote.

Il faut noter que la nuit de récupération habituellement observée du mardi au mercredi, nuit précédant le congé du mercredi, a disparu. Il semble que l'on puisse expliquer ce phénomène par le fait que les enfants se lèvent comme d'habitude alors qu'ils se couchent plus tard. Pour la nuit du samedi au dimanche, le lever du dimanche matin n'est pas suffisamment décalé dans la matinée du dimanche pour compenser le coucher tardif de la veille. (cf figure 39).

L'absence de récupération dans la nuit du mardi au mercredi est observée au Cours Préparatoire (Dillon B) et en Moyenne Section (Rivière Pilote)(cf. Figure 39 ter).

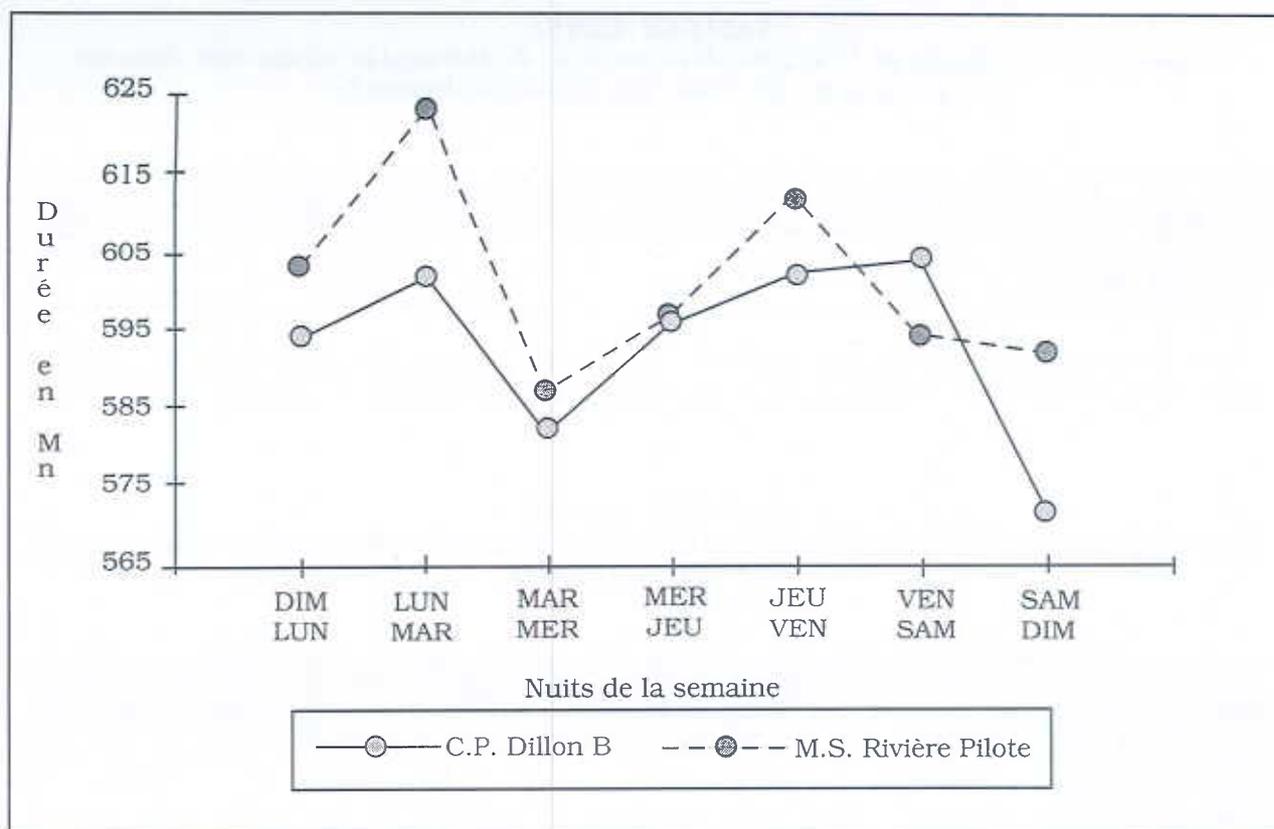


Figure 39 ter : Evolution hebdomadaire des durées moyennes de sommeil d'élèves de Moyenne Section (Rivière Pilote) et de Cours Préparatoire (Dillon B).

V - ETUDE DES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES

1. Nature des populations étudiées

1.1 Sexe

La répartition selon le sexe des enfants de CM2 martiniquais est fournie par le tableau 35. Cette répartition est équilibrée.

TABLEAU XXXV

Effectifs des garçons et des filles de C.M.2 ayant répondu au questionnaire de loisirs

	GARCONS	FILLES
TERRES SAINVILLE	10	11
SAINT PIERRE	13	12
RIVIERE PILOTE	10	13
FORT DE FRANCE	43	39
METROPOLE	58	48

1.2 Mode de logement

Le logement individuel est globalement le plus répandu à St Pierre et à Rivière Pilote et Fort de France. Seuls les enfants de l'école Terres Sainville habitent plus des logements collectifs (cf. tableau 36).

TABLEAU XXXVI
Pourcentages d'enfants de C.M.2 de Martinique et de Métropole vivant soit dans un appartement soit dans une maison individuelle

Logement	Sites	Terres-Sainville	Saint-Pierre	Rivière Pilote	Fort de France	Métropole
COLLECTIF		52,4	8	0	26,9	46,2
INDIVIDUEL		47,6	92	100	73,1	53,8

Il faut également souligner que c'est en Z.E.P., à St Pierre, que 56 % des élèves déclarent partager leur chambre avec au moins trois personnes (cf. tableau 37).

TABLEAU XXXVII
Pourcentages d'enfants de C.M.2 vivant seuls ou partageant la chambre avec une ou plusieurs personnes

Sites	Terres-Sainville	Saint-Pierre	Rivière Pilote	Fort de France	Métropole
Chambre Seul	42,9	32	34,8	39,2	60,4
Deux personnes	42,9	16	39,1	33,8	32,1
Trois personnes et plus	14,3	52	26	26,9	7,5

2. Activités extra-scolaires

2.1 Durée du temps libre

Les enfants de St Pierre et de Rivière Pilote déclarent disposer par jour de plus de temps libre que ceux de Fort de France (Terres Sainville). Cette donnée peut paraître curieuse pour Rivière Pilote (69,6 % disposent de plus de 2 h) dans la mesure où sur ce site une partie du temps extra-scolaire est occupée par le transport scolaire (cf tableau 38).

TABLEAU XXXVIII
Durées de temps libre extra-scolaire journalier des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole (en pourcentages)

	Terres Sainville	Saint-Pierre	Rivière Pilote	Fort de France	Métropole
0-2H	42,9	40	13	37,7	34,9
2-4H	14,3	12	43,5	28,1	36,8
>4H	14,3	32	26,1	11,1	28,3
Non réponse	28,6	16	17,4	16,2	\

2.2 Principales activités

Les quatre principales activités extra-scolaires sont les mêmes à Rivière Pilote, Saint Pierre, Terres Sainville et correspondent à celles déclarées pour Fort de France au cours de la première phase de l'expérience. Notons que ce sont les élèves de Terres Sainville qui lisent le plus et ceux de St Pierre ou Rivière Pilote qui lisent le moins. Là également, dans aucun site ne figure la télévision (cf figures 40, 41, 42).

**PRINCIPALES ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES
Rivière-Pilote CM2**

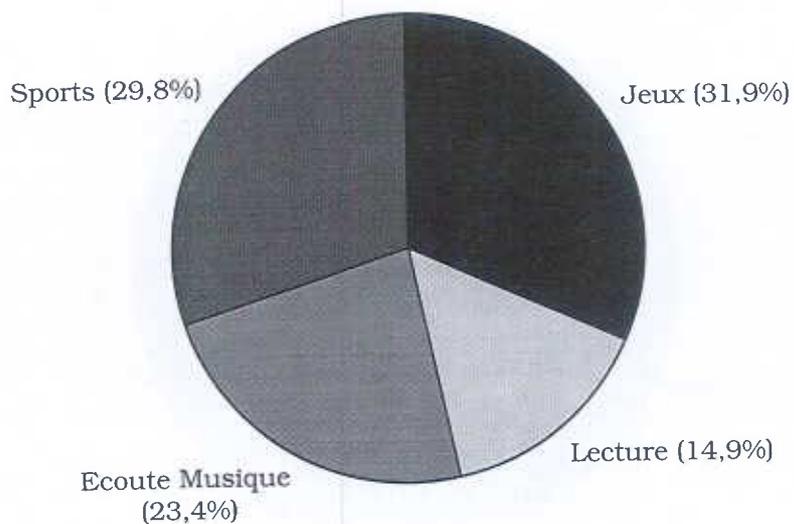


Figure 40 : Activités extra-scolaires des élèves du C.M.2 de Rivière Pilote.

**PRINCIPALES ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES
Saint-Pierre CM2**

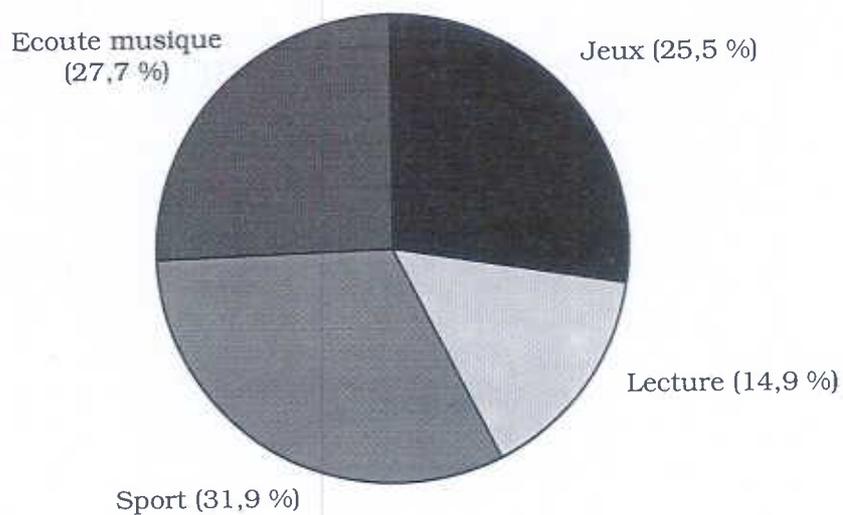


Figure 41 : Activités extra-scolaires des élèves du C.M.2 de Saint Pierre.

**PRINCIPALES ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES
T. Sainville CM2**

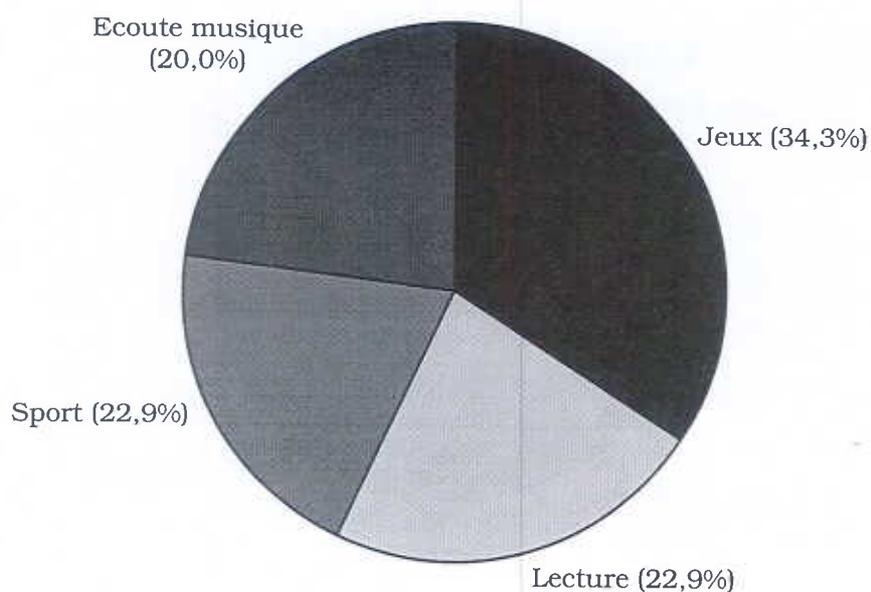


Figure 42 : Activités extra-scolaires des élèves du C.M.2 de Terres Sainville.

2.3 Ecoute télévisuelle

Le taux d'écoute télévisuelle des élèves de Terres Sainville est conforme à celui relevé pour Fort de France au cours de la première phase expérimentale (cf figure 45). En revanche les enfants de Rivière Pilote et de St Pierre sont les plus forts "consommateurs" télévisuels dans la mesure où respectivement 52,1 % et 56 % d'entre eux regardent les jours de classe plus de deux heures la télévision. Il existe là une forte influence des facteurs milieu rural et appartenance à une Z.E.P. (cf figures 43 et 44).

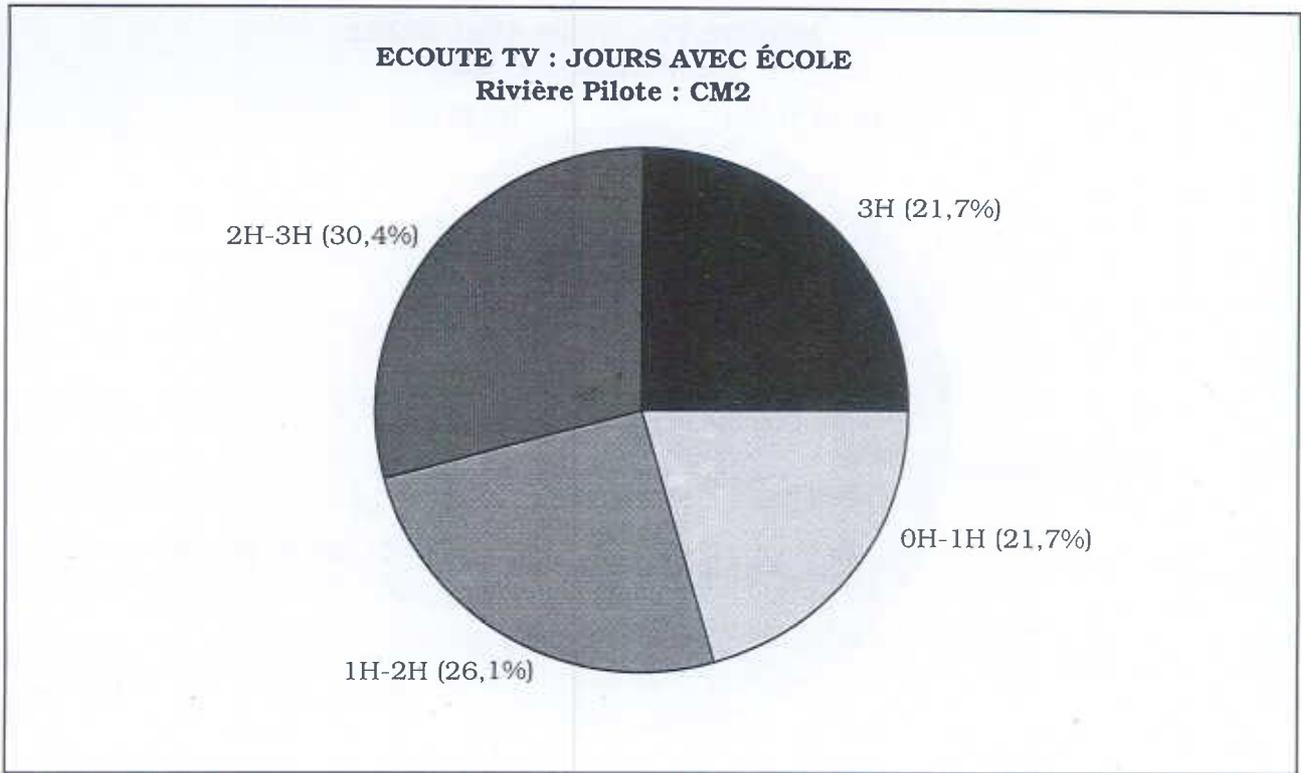


Figure 43 : Répartition des effectifs des élèves du C.M.2 (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours de classe (Rivière Pilote).

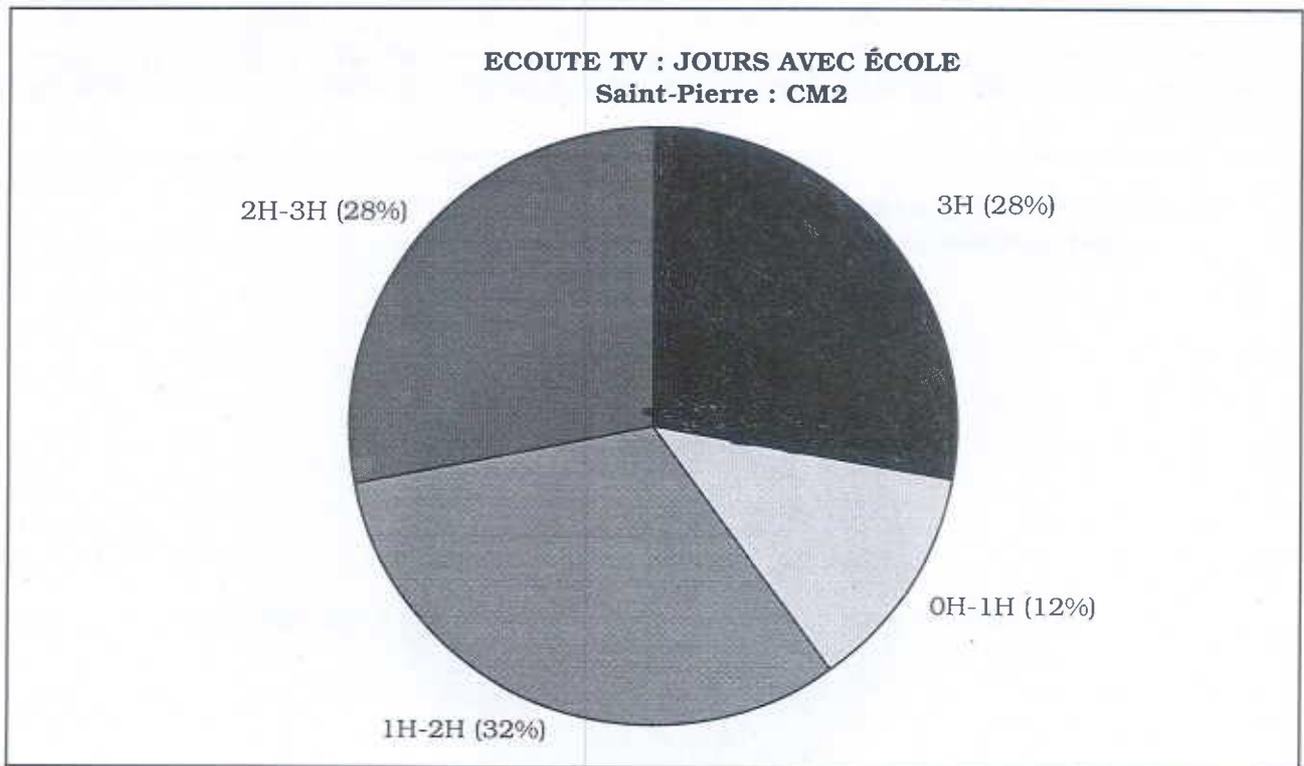


Figure 44 : Répartition des effectifs des élèves du C.M.2 (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours de classe (Saint Pierre).

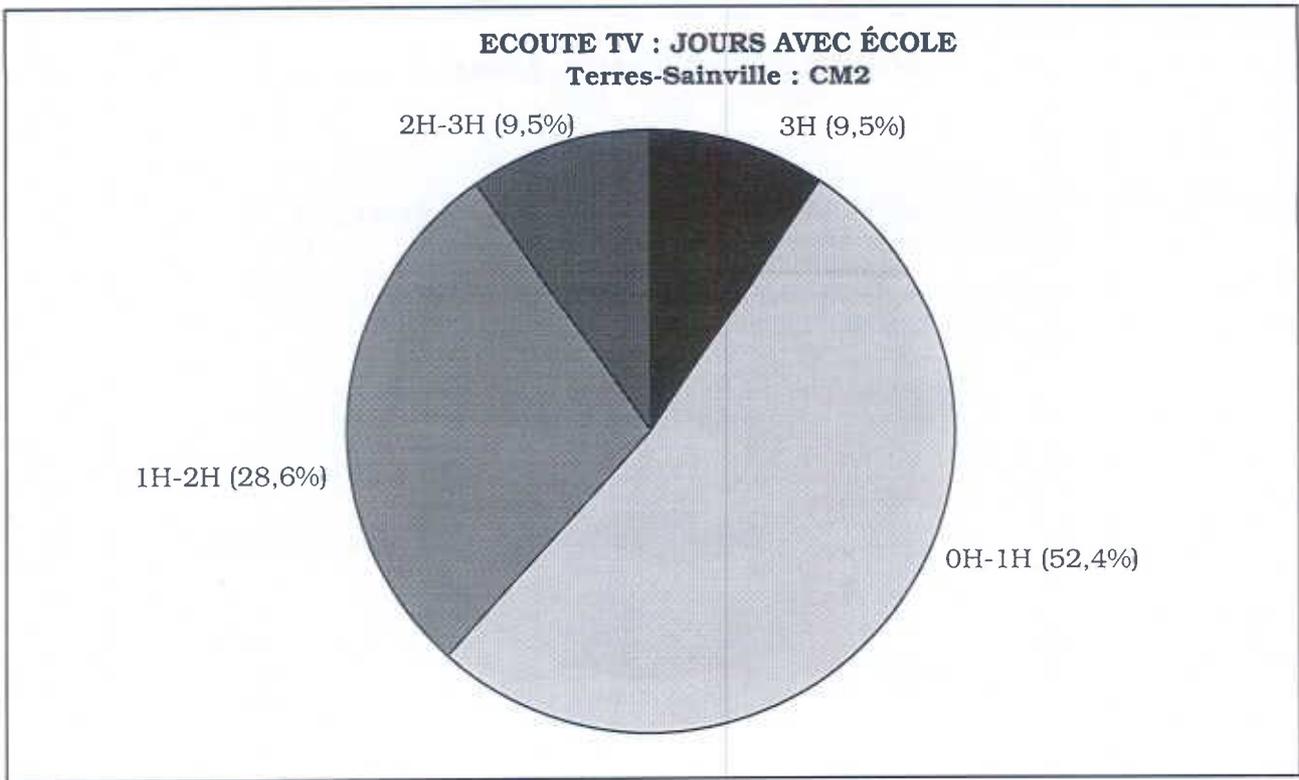


Figure 45 : Répartition des effectifs des élèves du C.M.2 (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours de classe (Terre Sainville).

Les différences mentionnées ci-dessus sont encore plus marquées les jours sans classe où, à Rivière Pilote : 56,6 % à St Pierre : 44 % et à Terres Sainville : 23,8 % des enfants regardent plus de 6 h par la télévision (cf figures 46, 47 et 48). De tels taux d'écoute télévisuelle peuvent témoigner du manque d'activités extra-scolaires organisées.

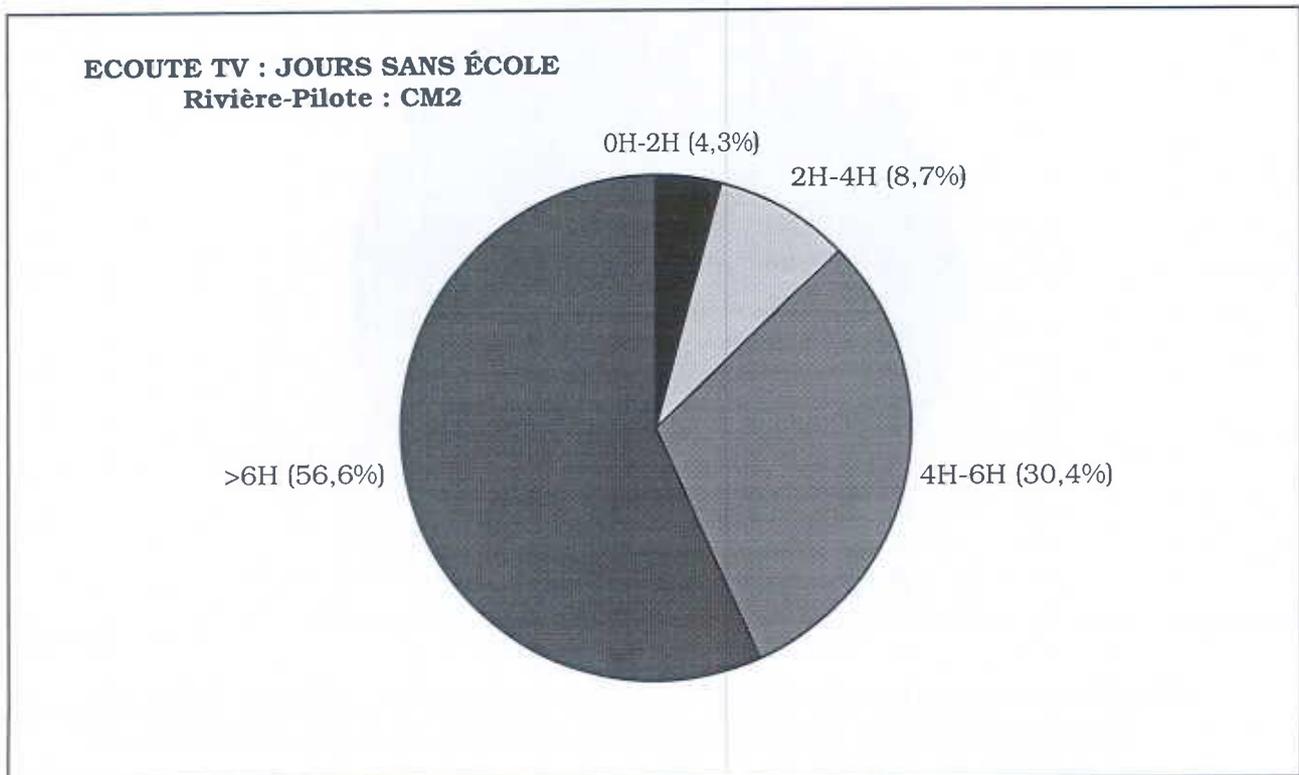


Figure 46 : Répartition des effectifs des élèves du C.M.2 (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours sans classe (Rivière Pilote).

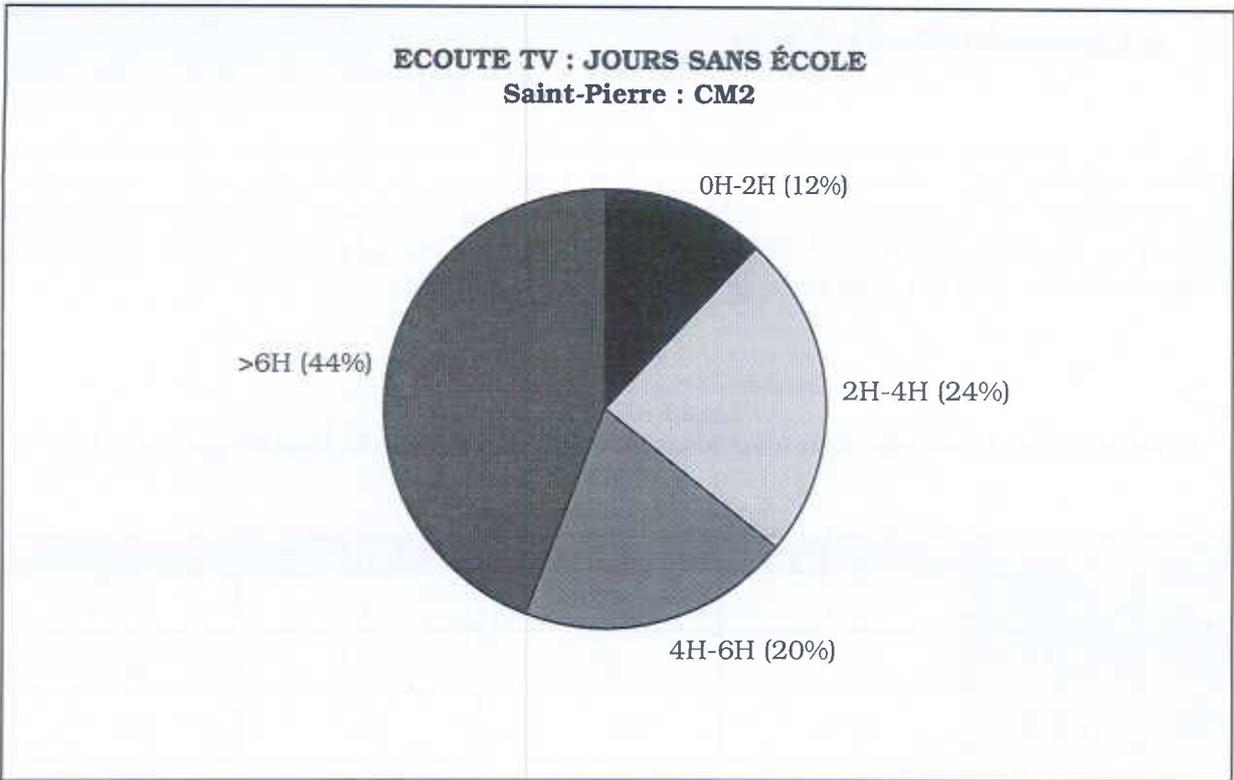


Figure 47 : Répartition des effectifs des élèves du C.M.2 (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours sans classe (Saint Pierre).

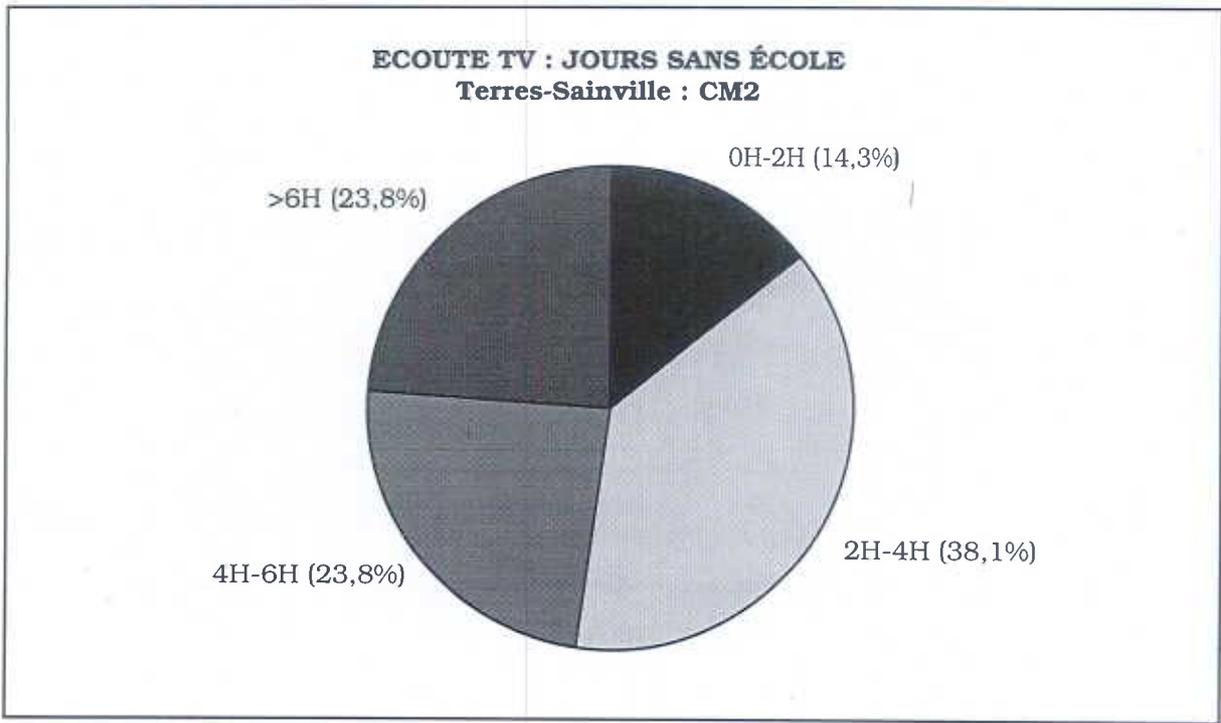


Figure 48 : Répartition des effectifs des élèves du C.M.2 (en pourcentages), selon la durée de leur écoute télévisuelle moyenne, les jours sans classe (Terres Sainville).

2.4 Appréciations des loisirs

Nous aurions pu penser qu'une telle situation ne convienne pas aux enfants, or si l'on observe les pourcentages de haute satisfaction, on constate que celui-ci est proportionnel au taux d'écoute télévisuelle. Ce sont ceux qui regardent le plus la télévision (Rivière Pilote) qui déclarent être les plus satisfaits de leurs loisirs (cf. tableau 39). Ce dernier constat a de quoi nous inquiéter !

TABLEAU XXXIX
Pourcentages de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves de Martinique de C.M.2

	T.SAINVILLE	SAINTE PIERRE	RIVIERE P.	FORT DE F.
TRES SATISFAIT	42,9	68	91	58,4
SATISFAIT	42,9	28	8,7	25,6
NON SATISFAIT	14,2	4	0	16

CONCLUSION GENERALE

En conduisant cette étude, nous voulions d'abord connaître les élèves des cycles Maternelle et Primaire de la Martinique, déterminer leurs niveaux de vigilance, de performances intellectuelles et leurs comportements en classe, établir les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle et des comportements, étudier le sommeil des plus âgés et analyser leurs activités extra-scolaires. Ce, d'abord à Fort de France, pour pouvoir établir des comparaisons avec la Métropole, puis à Saint-Pierre, Rivière Pilote, Terres Sainville afin de déterminer l'influence de l'origine géographique et de l'appartenance à une Zone d'Education Prioritaire sur ces données.

Les principaux résultats sont les suivants :

1. L'origine socioprofessionnelle des parents influe sur les performances des élèves. Les élèves issus des milieux socioprofessionnels défavorisés (Saint Pierre) sont les moins performants au test du Raven adapté et, inversement, ceux qui sont issus de milieux plus favorisés obtiennent des scores plus élevés qui, toutefois, au C.P., demeurent faibles par rapport aux performances réalisées en Métropole (Terres Sainville). Au C.M.2, en revanche les scores au Raven sont plus élevés à la Martinique. Pour les épreuves de vigilance et de logique, nous notons une évolution des performances selon l'âge et la classe testée.

***En Maternelle,** les enfants de la Martinique, quelle que soit leur classe, sont moins vigilants que ceux de métropole.*

***Au C.P.,** les performances de vigilance des élèves de Saint-Pierre, sont les plus faibles,*

alors qu'au C.M.2, elles sont les plus élevées. Toujours au C.P., les scores réalisés à l'épreuve de logique sont soit supérieurs (Terres Sainville), soit équivalents aux scores des élèves métropolitains.

***Au C.M.2,** pour les épreuves de structuration spatiale et de logique, les niveaux de performances des élèves martiniquais peuvent être considérés comme équivalents.*

2. Les performances des élèves fluctuent journalièrement et hebdomadairement, d'une manière identique à la Martinique et en Métropole. Le développement de la rythmicité journalière est le même.

3. Selon l'origine géographique et socioprofessionnelle des élèves, les comportements observés en classe diffèrent. Les enfants les plus calmes (tous niveaux confondus) habitent Rivière Pilote, alors que les plus agités vivent à Saint-Pierre. De plus,

seuls les élèves de Saint-Pierre présentent des comportements fluctuant dans la journée et dans la semaine.

4. Les élèves des C.M.2 de la Martinique dorment en moyenne moins que les enfants de Métropole. La nuit du mardi au mercredi ne correspond pas à une nuit de récupération, comme nous l'observons habituellement en Métropole.

5. On observe une grande homogénéité dans la répartition des activités extra-scolaires, dont les principales sont: la lecture, le sport, l'écoute musicale et le jeu. Nous pouvons être surpris de ne pas voir figurer la télévision dans la mesure où, à Rivière Pilote, et à Saint-Pierre, plus de 50% des enfants regardent la télévision plus de 2 heures par jour de classe. Ce taux d'écoute télévisuelle s'élève considérablement à Rivière-Pilote (57 % plus de 6 heures) et à Saint-Pierre (44 % plus de 6 heures) les jours sans classe. Dans l'ensemble, les enfants sont satisfaits de leurs activités extra-scolaires.

Trois principaux constats peuvent donc être établis.

- Les enfants de la Martinique sont les mêmes que ceux de Métropole. Leurs performances intellectuelles, leurs rythmicités, leurs comportements en classe, leurs taux d'écoute télévisuelle sont identiques.

- Les facteurs susceptibles d'influer sur les performances et la rythmicité des enfants Martiniquais sont les mêmes qu'en Métropole. Les enfants de Z.E.P. sont issus des mêmes milieux socioprofessionnels qu'en Métropole et présentent les mêmes caractéristiques. Les problèmes pédagogiques, psychologiques, rythmiques, sont identiques.

- Des différences sont notées seulement pour les durées de sommeil. Elles semblent liées à la photopériode et à l'application d'un emploi du temps plus adapté pour les enfants de Métropole que pour ceux de la Martinique.

Malgré l'éloignement géographique entre la Martinique et la Métropole, nous observons une forte unicité dans les rythmes de vie scolaire et extra-scolaire des élèves vivant dans ces deux sites. Aussi, à la Martinique comme en Métropole, devons-nous tenir compte prioritairement des facteurs qui risquent de mettre en cause cette unicité et de générer l'échec scolaire, et en conséquence, proposer des aménagements du temps adaptés.

*

*

*

ANNEXES

TABLEAU 1a
Performances journalières des élèves de Fort de France de C.M.2 exprimées en scores bruts
(barrage de nombres : maximum 50,
"briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	20,89	26,08	22,31	21,83
"BRIQUES"	5,34	5,28	5,95	5,61
ANALOGIES	4,19	4,78	3,75	4,80

TABLEAU 1b
Performances journalières des élèves de Terres Sainville de C.M.2 exprimées en scores bruts
(barrage de nombres : maximum 50,
"briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	19,63	19,92	19,42	12,13
"BRIQUES"	6,88	7,42	7,96	6,79
ANALOGIES	4,25	4,79	4,54	4,50

TABLEAU 1c
Performances journalières des élèves de Saint Pierre de C.M.2 exprimées en scores bruts (barrage
de nombres : maximum 50,
"briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	28,46	28,36	27,18	26,36
"BRIQUES"	5,18	5,39	4,57	5,82
ANALOGIES	3,39	4,11	4,39	4,79

TABLEAU 1d
Performances journalières des élèves de Rivière Pilote de C.M.2 exprimées en scores bruts (barrage
de nombres : maximum 50,
"briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	19,83	20,92	19,50	20,79
"BRIQUES"	6,96	7,21	6,79	6,96
ANALOGIES	3,75	4,46	4,17	4,17

TABLEAU 1e
Performances hebdomadaires des élèves de Fort de France de C.M.2 exprimées en scores bruts
 (barrage de nombres : maximum 50,
 "briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	22,86	21,86	22,45	23,94
"BRIQUES"	6,19	5,00	5,59	5,41
ANALOGIES	3,88	3,75	5,20	4,69

TABLEAU 1f
Performances hebdomadaires des élèves de Terres Sainville de C.M.2 exprimées en scores bruts
 (barrage de nombres : maximum 50,
 "briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	18,67	19,58	20,83	21,00
"BRIQUES"	8,79	6,75	6,50	7,00
ANALOGIES	4,04	4,17	4,58	5,29

TABLEAU 1g
Performances hebdomadaires des élèves de Saint Pierre de C.M.2 exprimées en scores bruts
 (barrage de nombres : maximum 50,
 "briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	29,50	26,54	27,86	26,46
"BRIQUES"	5,79	4,64	4,86	5,68
ANALOGIES	4,36	3,93	4,61	3,79

TABLEAU 1h
Performances hebdomadaires des élèves de Rivière Pilote de C.M.2 exprimées en scores bruts
 (barrage de nombres : maximum 50,
 "briques" : maximum 14, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	20,21	20,46	20,29	20,08
"BRIQUES"	8,00	5,75	7,04	7,13
ANALOGIES	3,88	3,88	4,17	4,63

TABLEAU 2a
Performances journalières des élèves de Fort de France de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	16,76	18,33	18,42	20,44
BARRAGE DE FIGURES	11,31	12,40	12,47	13,28
ANALOGIES	6,89	6,92	7,19	7,07

TABLEAU 2b
Performances journalières des élèves de Terres Sainville de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	20,19	20,38	20,31	22,13
BARRAGE DE FIGURES	11,25	13,38	12,25	11,19
ANALOGIES	7,81	8,06	7,81	7,88

TABLEAU 2c
Performances journalières des élèves de Saint Pierre de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	16,63	17,31	14,94	15,50
BARRAGE DE FIGURES	6,69	6,88	7,06	6,63
ANALOGIES	6,94	7,63	6,63	6,50

TABLEAU 2d
Performances journalières des élèves de Rivière Pilote de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	8H15	10H45	14H15	16H45
BARRAGE DE NOMBRES	18,10	20,85	16,90	17,90
BARRAGE DE FIGURES	11,70	11,85	11,55	12,55
ANALOGIES	7,90	7,15	7,15	7,60

TABLEAU 2e

Performances hebdomadaires des élèves de Fort de France de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	14,90	17,97	21,85	19,24
BARRAGE DE FIGURES	10,81	12,88	14,15	11,63
ANALOGIES	6,15	7,15	7,47	7,29

TABLEAU 2f

Performances hebdomadaires des élèves de Terres Sainville de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	20,31	21,13	20,75	20,81
BARRAGE DE FIGURES	10,00	12,88	14,31	10,88
ANALOGIES	7,00	8,06	7,94	8,56

TABLEAU 2g

Performances hebdomadaires des élèves de Saint Pierre de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	14,94	15,75	15,94	17,75
BARRAGE DE FIGURES	5,25	5,25	10,50	6,25
ANALOGIES	6,19	7,25	6,94	7,31

TABLEAU 2h

Performances hebdomadaires des élèves de Rivière Pilote de C.P exprimées en scores bruts (barrage de nombres : maximum 30, barrage de figures : maximum 48, analogies : maximum 8)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE DE NOMBRES	15,75	18,15	20,10	19,75
BARRAGE DE FIGURES	9,65	12,10	13,65	12,25
ANALOGIES	6,55	7,30	8,15	7,80

TABLEAU 3a

Performances journalières des élèves de Fort de France de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures - Montagner-: maximum 7)

	8H15	10H30	15H00	16H30
BARRAGE FIGURES (Testu)	4,59	4,61	5,30	4,85
BARRAGE FIGURES (Montagner)	6,11	5,77	6,36	6,10

TABLEAU 3b

Performances journalières des élèves de Terres Sainville de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures - Montagner-: maximum 7)

	8H15	10H30	15H00	16H30
BARRAGE FIGURES (Testu)	4,63	4,94	4,75	5,00
BARRAGE FIGURES (Montagner)	5,50	6,06	5,38	6,25

TABLEAU 3c

Performances journalières des élèves de Saint Pierre de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures - Montagner-: maximum 7)

	8H15	10H30	15H00	16H30
BARRAGE FIGURES (Testu)	3,63	4,81	5,00	5,38
BARRAGE FIGURES (Montagner)	6,50	6,19	6,31	6,50

TABLEAU 3d

Performances journalières des élèves de Rivière Pilote de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures - Montagner-: maximum 7)

	8H15	10H30	15H00	16H30
BARRAGE FIGURES (Testu)	4,13	3,38	4,17	4,54
BARRAGE FIGURES (Montagner)	5,79	6,17	5,83	6,04

TABLEAU 3e

Performances hebdomadaires des élèves de Fort de France de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures -Montagner-: maximum 7)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE FIGURES (Testu)	3,97	5,22	4,57	5,60
BARRAGE FIGURES (Montagner)	5,49	6,36	6,16	6,34

TABLEAU 3f

Performances hebdomadaires des élèves de Terres Sainville de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures -Montagner-: maximum 7)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE FIGURES (Testu)	4,38	5,31	4,13	5,50
BARRAGE FIGURES (Montagner)	5,38	5,63	6,06	6,13

TABLEAU 3g

Performances hebdomadaires des élèves de Saint Pierre de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures -Montagner-: maximum 7)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE FIGURES (Testu)	5,13	5,06	4,19	4,44
BARRAGE FIGURES (Montagner)	5,81	5,81	6,38	6,50

TABLEAU 3h

Performances hebdomadaires des élèves de Rivière Pilote de Moyenne Section exprimées en scores bruts (barrage de figures -Testu-: maximum 10, barrage de figures -Montagner-: maximum 7)

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
BARRAGE FIGURES (Testu)	3,63	4,08	3,25	5,25
BARRAGE FIGURES (Montagner)	5,13	6,33	6,42	5,96

TABLEAU 4a

Indices de détachement moyens des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon B	Dillon D	Métropole
Lundi	13,66	27,33	32,5	73,5	59
Mardi	29,00	75	38,5	72,33	43
Jeudi	68,5	\	41,33	61,00	35
Vendredi	\	19,66	44	42,66	24

TABLEAU 4b

Indices d'agitation moyens des élèves de C.M.2 de Fort de France et de Métropole

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon B	Dillon D	Métropole
Lundi	53	45	20,50	3	23
Mardi	17,50	0	7,00	39	30
Jeudi	40,5	\	63	20	28
Vendredi	\	27	27,66	19,33	18

TABLEAU 4c
Indices de détachement moyens des élèves de C.M.2
de Martinique et de Métropole

	Fort-de-France	Terres Sainville	Saint Pierre	Rivière Pilote	Métropole
Lundi	31	37	69	13	59
Mardi	20	52	57	13	43
Jeudi	41	39	54	15	35
Vendredi	24	44	52	14	24

TABLEAU 4d
Indices d'agitation moyens des élèves de C.M.2
de Martinique et de Métropole

	Fort-de-France	Terres Sainville	Saint Pierre	Rivière Pilote	Métropole
Lundi	33	22	57	26	23
Mardi	53	31	73	26	30
Jeudi	55	36	84	18	28
Vendredi	35	46	101	20	18

TABLEAU 5a
Indices de détachement moyens des élèves de C.P
de Fort de France et de Métropole

	Renéville	Tourelles	Dillon B	Dillon D	Métropole
Lundi	44,25	16,5	35,50	102	12
Mardi	56,66	26,33	42,25	53	24
Jeudi	68,50	\	10,16	71,75	8
Vendredi	79	\	21,33	\	12

TABLEAU 5b
Indices d'agitation moyens des élèves de C.P
de Fort de France et de Métropole

	Renéville	Tourelles	Dillon B	Dillon D	Métropole
Lundi	59,75	21,5	51,75	31	28
Mardi	40,66	19,66	27,75	88	47
Jeudi	19,75	\	61,33	35,25	35
Vendredi	5	\	25,66	\	35

TABLEAU 5c
Indices de détachement moyens des élèves de C.P
de Martinique et de Métropole

	Fort-de-France	Terres Sainville	Saint Pierre	Rivière Pilote	Métropole
Lundi	41	12	29,7	7	12
Mardi	46	7,3	17	11,5	24
Jeudi	36	13,5	20,2	3,1	8
Vendredi	20	12	24	11	12

TABLEAU 5d
Indices d'agitation moyens des élèves de C.P
de Martinique et de Métropole

	Fort-de-France	Terres Sainville	Saint Pierre	Rivière Pilote	Métropole
Lundi	46	55	122,9	46	28
Mardi	45	40,8	132	32,4	47
Jeudi	57,4	56	114,7	37	35
Vendredi	35,7	52,8	140	40,4	35

TABLEAU 6a
Indices de détachement moyens des élèves de Moyenne Section
de Fort de France

	Renéville	Volga Plage	Dillon A	Dillon D
Lundi	30,50	59,50	\	56
Mardi	93,00	63,50	22,60	62
Jeudi	\	\	46,33	77,5
Vendredi	96,50	\	70,33	90

TABLEAU 6b
Indices d'agitation moyens des élèves de Moyenne Section
de Fort de France

	Renéville	Volga Plage	Dillon A	Dillon D
Lundi	41,50	51	\	68
Mardi	34	65,50	50,50	44,5
Jeudi	\	\	54,66	71,5
Vendredi	96,50	\	55,33	50,5

TABLEAU 6c
Indices de détachement moyens des élèves de Moyenne Section
de Martinique

	Fort-de-France	Saint-Pierre	Rivière-Pilote	Terres Sainville
Lundi	50,6	56	10	22,2
Mardi	48,6	48,6	10	28,3
Jeudi	61,4	18,6	20	20,1
Vendredi	65,7	56,6	5	31

TABLEAU 6d
Indices d'agitation moyens des élèves de Moyenne Section
de Martinique

	Fort-de-France	Saint-Pierre	Rivière-Pilote	Terres Sainville
Lundi	47,20	78,60	100	117,6
Mardi	60,30	85,00	40,5	147,3
Jeudi	58,80	98,80	56,6	83,7
Vendredi	83,40	56,40	65	168,6

TABLEAU 7a
Heures moyennes de lever des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon D	Rivière Pilote	Terres Sainville	Saint Pierre	Métropole
DI-LU	6H21	6H24	6H18	6H25	6H00	6H33	7H20
LU-MA	6H18	6H18	6H27	6H20	6H12	6H21	7H14
MA-ME	7H22	6H56	8H07	6H29	7H16	7H20	8H19
ME-JE	6H19	6H35	6H45	6H10	6H18	6H21	7H18
JE-VE	6H23	6H12	6H20	6H29	6H19	6H19	7H18
VE-SA	6H27	6H24	7H29	6H20	7H44	6H39	7H10
SA-DI	6H57	7H30	8H01	6H38	7H56	7H23	7H29

TABLEAU 7b
Heures moyennes de coucher des élèves de C.M.2 de Martinique et de Métropole

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon D	Rivière Pilote	Terres Sainville	Saint Pierre	Métropole
DI-LU	20H28	21H06	21H01	21H02	20H42	20H44	21H31
LU-MA	20H09	20H35	20H29	20H47	20H41	20H41	21H18
MA-ME	21H21	21H24	21H55	21H13	21H27	21H24	22H18
ME-JE	21H02	21H02	21H07	21H03	20H54	20H21	21H21
JE-VE	20H47	20H45	20H46	20H44	20H57	20H43	21H21
VE-SA	20H57	21H14	21H19	20H49	21H33	21H01	21H25
SA-DI	21H48	21H45	22H12	21H49	22H10	21H05	22H31

TABLEAU 7c
**Durées moyennes de sommeil (en minutes) des élèves de C.M.2
de Martinique et de Métropole**

	Tourelles A	Tourelles B	Dillon D	Rivière Pilote	Terres Sainville	Saint Pierre	Métropole
DI-LU	593	563	557	562	559	589	589
LU-MA	612	583	598	573	570	580	596
MA-ME	601	572	612	562	586	596	601
ME-JE	569	582	572	536	564	600	597
JE-VE	576	577	573	583	562	575	597
VE-SA	571	557	610	571	609	578	585
SA-DI	549	594	600	529	587	619	598

CONCLUSION

En confiant cette étude sur les rythmes scolaires de l'enfant à la Martinique, aux Professeurs François TESTU et Hubert MONTAGNER, nous voulions d'abord :

- connaître les élèves des cycles maternelle et primaire de la Martinique,
- déterminer leur niveau de vigilance, de performance intellectuelle et leur comportement en classe,
- établir les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle et des comportements,
- étudier leur sommeil et analyser les activités extra-scolaires des plus âgés.

La mise en évidence de variables journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'enfant élève martiniquais, permet de tirer quelques conclusions susceptibles de faciliter l'organisation de l'enseignement.

En aménageant la journée de telle sorte que les creux soient reconnus pour éviter d'y placer des apprentissages nouveaux et poussés.

En respectant la sieste qui permet une bonne régulation du sommeil et en tenant compte de l'âge de l'enfant.

En aménageant la semaine :

- réserver aux lundi et samedi les activités physiques et intellectuelles les moins soutenues,
- tenir compte de la baisse de vigilance des petits après un jour de repos, baisse plus importante après le week-end qu'après la coupure du mercredi. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enfants sont davantage soumis au rythme des parents le week-end
- laisser le mercredi libre car la nuit du mardi étant la plus longue de la semaine permet à l'enfant de récupérer le déficit de sommeil antérieur.
- sachant qu'un week-end passant à deux jours à plus de conséquences néfastes sur l'attention et la vigilance des enfants, répercussions notées le lundi, le mardi matin et aussi le vendredi après-midi précédant ce long week-end, supprimer les cours le samedi matin serait une erreur.

En aménageant l'année, avec des petites vacances de dix à quinze jours, sachant que les coupures ne sont bénéfiques à l'enfant comme à l'adulte qu'à partir de la 2ème semaine leur permettant de passer d'un rythme école à un rythme vacances puis repos.

En tenant compte de l'âge : le début de matinée est le meilleur moment d'apprentissage pour le petit de la maternelle, voire du C.P. alors que la fin de journée semble plus favorable pour le plus grand.

Savoir que les élèves en cours d'apprentissage ou de faible niveau de compétence présentent des variations de leur performances plus importantes, d'où la nécessité de respecter leur "pic de vigilance" pour tenter d'atténuer les différences de niveaux entre élèves.

Ces résultats sont utiles pour aménager le temps scolaire en harmonie avec le rythme propre de l'enfant. Pour cela, il faut des moyens, notamment pour aménager l'espace en même temps que le temps (espace de jeux, de repos...)

Offrir aux enfants la possibilité de prendre le petit-déjeuner sur place.

La réussite d'un tel projet ne peut passer que par une très grande concertation entre les acteurs du monde éducatif avec comme préoccupation principale l'intérêt de l'enfant.

* * *

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE	170
LES RYTHMES SCOLAIRES A FORT-DE-FRANCE	
METHODOLOGIE	171
I - POPULATION	171
1) Ecoles, classes, âges	172
2) Composition socioprofessionnelle	172
II - MATERIEL ET PROCEDURE	173
1) Vigilance, performances intellectuelles	173
2) Observation des comportements en classe	175
3) Etude du sommeil	176
4) Analyse des activités extra-scolaires	176
RESULTATS	177
I - EQUIVALENCE DES CLASSES ET DES SITES (Fort-de-France/Joué-lès-Tours) SELON LEURS RESULTATS AU TEST ADAPTE DU RAVEN	177
1) Comparaison Martinique/Métropole	177
2) Comparaison intra-Fort de France	177
II - VIGILANCE, PERFORMANCES INTELLECTUELLES : NIVEAUX MOYENS ET VARIATIONS JOURNALIERES ET HEBDOMADAIRES	178
1) Niveaux moyens	178
2) Variations journalières et hebdomadaires	181
3) Conclusion	185
III - COMPORTEMENTS	186
1) Comportements observés en classe	186
2) Variations journalières et hebdomadaires des comportements	188
3) Conclusion	190
IV - ETUDE DU SOMMEIL	190
1) Durée et nature du sommeil des enfants de maternelle, du C.P, de C.M.2 déclarées par les parents.	190
2) Sommeil des élèves du C.M.2. Durée et évolution hebdomadaire déclarées par les enfants.	190
3) Comparaison des durées moyennes du sommeil nocturne, de son évolution hebdomadaire, déclarées par les enfants et les parents du C.M.2 de l'école Dillon D.	193
V- ETUDE DES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES	194
1) Nature des populations testées	194
2) Activités extra-scolaires	195
3) Conclusion	198
CONCLUSION	198

ETUDE COMPARATIVE DES RYTHMES SCOLAIRES A LA MARTINIQUE

METHODOLOGIE	201
I - POPULATION	201
1) Lieux	201
2) Age, sexe, emplois du temps	201
3) Composition socioprofessionnelle	202
II - MATERIEL ET PROCEDURE	202
III - DEROULEMENT	203
RESULTATS	203
I - EQUIVALENCE DES CLASSES DE MARTINIQUE SELON LEURS RESULTATS AU TEST ADAPTE DU RAVEN	203
1) Cours Préparatoire (C.P.)	203
2) Cours Moyen 2ème année (C.M.2)	204
II - VIGILANCE, PERFORMANCES INTELLECTUELLES : NIVEAUX MOYENS ET VARIATIONS JOURNALIERES ET HEBDOMADAIRES	204
1) Niveaux moyens	204
2) Variations journalières et hebdomadaires	207
3) Conclusion	213
III - COMPORTEMENTS	213
1) Comportements moyens observés en classe	213
2) Variations périodiques des comportements	215
IV - ETUDE DU SOMMEIL	217
1) Durée et nature du sommeil des enfants de Maternelle ,C.P. et C.M.2 déclarées par les parents	217
2) Sommeil des élèves de C.M.2 - Durée et évolution hebdomadaire déclarée	217
3) Comparaison des durées moyennes de sommeil nocturne et des évolutions hebdomadaires déclarées par les enfants et les parents du C.M.2 de Rivière Pilote.	219
V - ETUDE DES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES	221
1) Nature des populations étudiées	221
2) Activités extra-scolaires	222
CONCLUSION GENERALE	229
Annexes	231

Synthèse de clôture des ASSISES DE L'EDUCATION à la Martinique par M. Serge MENIL (25, 26, 27 Octobre 1995)

Deux remarques liminaires

- Les quelques réflexions que j'ai ramassées à votre intention ne constituent évidemment pas un condensé qui serait nécessairement réducteur des rapports présentés par Raymond RELOUZAT, Christiane DORLEANS, Claude PETIT et Jean-Yves ADELE.

Cela va sans dire.

Mais cela va infiniment mieux en le disant.

Ces réflexions sont une esquisse, un essai malhabile, incomplet de synthèse des débats que nous avons eus pendant trois jours.

L'énoncé de ce que j'ai entendu, ou cru entendre, compris ou cru comprendre.

Dans tous les cas retenus.

- Ces réflexions porteront la marque de mon histoire personnelle d'enseignant militant, mais puis-je vraiment y échapper ?

Si vous savez faire, merci de me dire comment.

Quelques griefs

Il nous a été fait le reproche de l'organisation que nous avons retenue - après un large débat - pour la discussion des thèmes soumis à réflexion :

- Présentation d'un rapport riche de la contribution, sur une année, d'une centaine de personnes que nous tenons, encore une fois, à remercier.

Le moindre des égards que nous leur devions était de tenter de traduire la pensée collective exprimée. Je veux ici remercier Raymond RELOUZAT, Christiane DORLEANS, Claude PETIT et Jean-Yves ADELE d'avoir accepté d'en prendre le risque.

- Débat en ateliers sur les déclinaisons du thème principal pour en favoriser l'approfondissement.?

- Séance plénière pour l'échange et l'enrichissement collectif.

C'est que nous avons fait le choix d'essayer de nous préserver du forum de type pseudo-révolutionnaire où les discours qui se succèdent sont d'autant plus violents que ceux qui les prononcent les savent de toute manière inopérants et qu'ils ne visent pas nécessairement à changer le cours des choses.

Nous avons voulu essayer de nous garder de l'arbre à palabres des temps modernes, exutoire à nous ne savons quelle frustration.

Nous avons obstinément cherché à organiser un espace d'échanges, de débat, émancipé de toute préoccupation partisane, pour élaborer un corps de propositions susceptibles d'entraîner l'adhésion du plus grand nombre.

ECOLE ET SOCIETE

L'énoncé du premier thème soumis au débat m'invite à rappeler, pourquoi, fondamentalement, la Commission Education, Formation et Sport a proposé l'organisation des Assises que nous venons de vivre.

C'est que nous constatons, qu'à des questions essentielles étaient données des réponses non pertinentes qui ont sans doute un temps, répondu aux situations auxquelles elles s'appliquaient, mais qui aujourd'hui se révèlent singulièrement inadaptées en raison des évolutions de ces dernières années.

Nous avons cru entendre le même constat dans le propos d'ouverture du Président Maurice BURAC. Citons "L'école n'est plus tout à fait cette noble institution dans laquelle toutes les familles mettaient leurs espoirs et dans laquelle elles avaient une extrême confiance.

L'école avait pour corollaire, l'émancipation, la liberté, le dos tourné à l'obscurantisme, à l'esclavage. Elle était considérée comme la seule issue et perçue longtemps comme telle". fin de citation

Aujourd'hui, la Martinique doute d'elle-même, parce qu'elle n'a pas de projet collectif.

Non seulement, elle doute de son école, elle la suspecte même.

L'école à la Martinique, subit le transfert de responsabilités qui ne sont pas les siennes.

Oserait-on, que l'on dirait : "surtout, gardez-vous de l'école" !

- l'aliénation et la perte d'identité ! c'est l'école !

- le chômage ! c'est l'école !

- la non insertion, l'exclusion ! c'est l'école !

- l'école a pour fonction principale, la reproduction des inégalités sociales !

- Ne pas à la fois simpliste, injuste et confortable ?

- Ne serait-ce pas s'exonérer à bon compte d'une responsabilité individuelle et collective largement partagée ?

- Parce qu'enfin quelles sont les missions que la société globale martiniquaise a assignées à son école ? Lui en a-t-elle jamais assignées ?

Quelles sont les valeurs qu'il lui est demandé d'enseigner, de promouvoir ?

Trop d'adultes ne sont-ils pas des contre exemples permanents des valeurs qu'ils voudraient que nous pérennisions ?

- Eux feraient "cool", "free", "dans l'air du temps" quand les enseignants joueraient les ringards et les pères fouettards contre leur pente naturelle.

- Les adultes, nos censeurs dépensent l'argent qu'ils n'ont pas au jeux de hasard... et nous enseignons le travail...!

- Ils se complaisent dans le traitement social du chômage et nous disons dignité...!

- Ils agressent, volent et violent... et nous disons... respect de la personne et de la propriété privée...!

La société globale se satisfait de l'accroissement du chômage, de l'apparition des "Sans Domicile Fixe" ; lorsque parallèlement se constituent des fortunes aussi insolentes que soudaines ; et elle voudrait que l'école crie à l'injustice insupportable !

Pour que l'école ici, en Martinique, redécouvre, réinvente les valeurs d'une école, qu'elle soit en mesure de parler au Coeur et à la Raison des hommes et des femmes de ce pays.... n'est-il pas urgent que nous arrêtions de nous mentir à nous-mêmes, de tricher avec nous-mêmes, de pratiquer la fuite en avant !

N'est-il pas singulier, en vérité, qu'à la suite du rapport des quatre ateliers qui ont prolongé le rapport de Raymond RELOUZAT, et qui ont porté, rappelons le sur :

- Échec scolaire et illétrisme

- Modèles sociaux et Ecole

- Le problème linguistique à l'école, n'est-il pas singulier que le débat en plénière ait été circonscrit à la seule question de la télévision ?

N'est-il pas significatif que le CCEE ait été invité à bâtir un projet éducatif pour la Martinique, sans que la moindre piste de réflexion ait été avancée ?

Alors rêvons ou délirons ensemble...

Rêvons ... ou délirons ... deux minutes !!

Fermons les yeux, voulez-vous !

Le Recteur, favorablement impressionné par notre initiative, nous invite à l'entretenir de nos travaux.

Avec lui, et l'Inspecteur d'Académie qui nous a rejoints, nous débattons :

- des missions de l'école,

- des valeurs qui ont longtemps fait la solidité des familles martiniquaises

- de la société martiniquaise

- du rôle que l'Éducation Nationale, au travers de ses maîtres, pourrait jouer pour tordre le cou au "mal vivre" et au "mal être" de trop de jeunes et leur offrir des perspectives plus sereines.

Rêvons encore...

L'idée nous vient, presque ensemble - lui, eux - et nous - que ce sujet là pourrait faire l'objet de débats, en conseils de l'école dans le premier degré, en conseil d'administration dans le second degré... et même d'un débat au Conseil Départemental de l'Éducation Nationale, à partir d'un rapport de synthèse des réunions d'établissements.

Arrive Michel LOUIS avec son idée d'assises de l'Éducation organisées par nos élèves...

..Et s'organise une consultation à laquelle nous n'avions jamais songé du haut de nos certitudes d'adultes.

- regards d'adultes,
 - regards d'enfants,
- vers le même horizon pour construire ensemble
- rêve ?
 - Délire ?
- ou
ANTICIPATION,

Peut-on changer l'école hors toute évolution du statut politique ?

Subordonner les changements que nous attendons dans l'école à l'évolution de la société globale, voire même à un changement de statut politique ne serait-il pas nous condamner à l'inaction, au repli sur soi ?

Ce qui importe n'est-il pas que chacun d'entre-nous fasse pour son propre compte sa révolution intérieure ?

Se libère de ses contradictions ?

S'assume en tant que femme ou homme libre et aspirant à vivre libre et responsable.

Je suis de ceux qui croient que l'on peut aujourd'hui changer l'école de l'intérieur.

Je suis de ceux qui croient qu'en révolution tranquille de l'Ecole, de son dedans, peut entraîner une évolution de la société globale.

Ici et maintenant, je ne suis pas persuadé du contraire.

Une évolution du statut politique de la Martinique peut être de nature à favoriser l'évolution de l'Ecole, elle ne la garantira pas forcément.

Bref, les enseignants, le parents réformistes et progressistes qui veulent entraîner les changements qui s'imposent doivent d'abord compter sur eux-mêmes et leur capacité à convaincre et à mobiliser.

Missions - Contenus - Formation

Il s'agissait ici de tenter de répondre à la question du développement de l'école en rapport avec l'évolution de la société.

Quelque soit le niveau d'enseignement considéré, on s'accorde à reconnaître que " l'école doit créer les conditions pour que l'enfant révèle, ou actualise, ses compétences, ses potentialités, et en acquiert de nouvelles".

La réalisation d'une telle mission pose en préalable que soit garantie une certaine "sécurité affective" pour les élèves que nous accueillons à l'école ; et c'est ici que nous ferons nôtre, l'affirmation selon laquelle il s'agit "d'accueillir le petit de l'homme dans sa culture et dans sa singularité".

Tout ceci interpelle sur la nécessité de développer une pédagogie de l'accueil tant en ce qui concerne les enfants que les familles, et nous renvoie aux conditions d'aménagement du temps et des espaces.

Quels contenus d'enseignement ? Quels outils donner à nos élèves ?

De la synthèse des différents groupes, nous retiendrons en tout premier lieu l'acquisition de l'outil de communication par la maîtrise des différents langages.

- l'exercice de la mémoire
- l'éducation physique et sportive
- l'éducation au civisme ou encore l'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité
- la connaissance de l'environnement
- les technologies nouvelles

Quelle formation donc pour les enseignants ?

Les objectifs assignés à l'école et les contenus d'enseignement, tels que définis, guident la mise en place de la formation.

Toute politique d'éducation cohérente doit garantir aux acteurs que sont les enseignants, une formation initiale et continue leur permettant de réaliser les objectifs retenus.

Il s'agira de fournir à ces derniers les outils nécessaires à l'accomplissement de leur mission en favorisant chez eux savoirs être et savoirs faire.

A noter ici la nécessité de la Recherche pour faciliter l'adaptation des méthodes et des stratégies à la lumière des découvertes scientifiques et avec l'apport des moyens modernes de communication.

C'est à dire que nous croyons devoir retenir la proposition formulée et qui vise à la mise en place, dans notre département, d'un laboratoire de psycho-pédagogie, lieu d'échanges et de confrontations entre praticiens et chercheurs.

La télévision ou Ecole et éducation aux médias ?

Dans ce débat de nombreux questionnements, de nombreuses interpellations.

Nous retiendrons ici quelques réflexions fortes.

- avance de maturation de nos enfants
- enfants "adultisés" beaucoup plus tôt
- l'enfant imprégné de partout par le milieu audiovisuel.

Quelle attitude donc face au progrès qu'on ne peut empêcher ?

L'attitude face à l'invasion des médias nous renvoie aux finalités mêmes de l'école.

Si nous retenons que l'école doit faire du petit d'homme, un homme qui s'inscrit dans une évolution historique, il s'agit dès lors de lui donner les moyens de faire les meilleurs choix possibles face aux alternatives futures auxquelles il sera confronté.

En d'autres termes, l'école doit lui donner le pouvoir de délibération lucide.

Quelles valeurs donc inculquer à nos élèves ?

Comment leur donner les moyens d'organiser l'accès aux connaissances ?

Comment lutter contre la passivité ?

- l'apprentissage de la lecture de l'image

- la maîtrise de la technique

pourront nous y aider.

Dans ce domaine aussi la réflexion est à poursuivre.

L'inquiétude ainsi exprimée face aux médias, doit nous mobiliser dans la recherche de stratégies, favorisant chez nos élèves, activité et créativité.

Le problème linguistique

- Quelques recommandations à retenir

- Nécessité d'accentuer l'information concernant :

* **Les textes et circulaires** relatifs aux langues et cultures régionales d'une part,

* **Les expériences d'apprentissage de la langue créole** menées en écoles et en collèges depuis plusieurs années, d'autre part.

- Compte tenu des compétences existantes, des possibilités offertes par les textes officiels, de la motivation actuelle et de la réalité martiniquaise, l'introduction d'une histoire de la langue au niveau secondaire, contribuerait à "donner accès" à la langue.

- **En l'état actuel du problème, il convient de conserver à l'enseignement du créole son caractère optionnel**, une évolution ne sera possible qu'avec une volonté plus nettement affirmée des pouvoirs publics.

- Dans le domaine de la formation initiale et continue, des modules spécifiques doivent être mis en place pour fournir aux enseignants les outils pédagogiques indispensables.

De même en direction des familles et des élèves, doit être prévue une information de qualité sur le contenu et les finalités de l'enseignement de la langue et de la culture créoles.

Réforme

Paraphrasant l'autre, je serais tenté de dire que "l'Education est une chose trop importante... pour la confier à un ministre".

Le souci de la carrière; notamment lorsqu'elle semble sérieusement compromise - je vous renvoie à la tentative de réforme de la loi FALLOUX - conduit à des effets d'annonce étrangers à l'intérêt des enfants.

- Après la publication des propositions BAYROU, quels moyens supplémentaires ont été alloués au département ?

- Que signifie initiation à une langue étrangères dès la CE1 laissé au volontariat des maîtres ?

- Que signifie, et quelles conséquences pour les collectivités, de l'initiative de Guy DRUT, quand pour une prise en charge année par enfant, évaluées entre 1 500 et 1 800 F, l'Etat ne contribuerait qu'à hauteur de 300 F ?

- Est-il plus longtemps acceptable qu'une loi, quelque soit la générosité de ses intentions soit applicable sans consultation préalable des collectivités et sans adaptation aux réalités du pays ?

- pourquoi ? au nom de quoi refuserait-on une réforme du Conseil Départemental de l'Éducation, pour en faire une structure dont le mode de consultation et le fonctionnement en ferait un organisme délibératif, responsable devant la Communauté martiniquaise ?

Le recrutement des enseignants

Depuis 1989 tous les enseignants sont recrutés au niveau de la licence, consacrant la reconnaissance de l'égalité de dignité, de l'égalité de responsabilité de tous les enseignants exerçant de la maternelle à l'entrée de l'Université.

Il faut assurément s'en réjouir.

Mais aujourd'hui nous devons nous inquiéter de ce que l'Administration semble ne pas tenir compte - en tout cas suffisamment, d'une donnée fondamentale-

Dans les cinq ans qui viennent le corps des enseignants à la Martinique devra se renouveler pour moitié.

Force est de constater que recrutement, formation et création de postes ne se font pas en fonction de cette donnée essentielle.

Un mot du recrutement par sélection évoquée par un participant pour tenir compte de la motivation du candidat-enseignant.

Je partage tout à fait la réflexion de Lambert-Félix PRUDENT sur cette question.

J'ajoute que lorsque l'Éducation Nationale se prend à recruter sur postes à profil ou par inscription sur liste d'aptitude après entretien, la part de subjectivité et donc d'arbitraire est souvent très forte et conduit finalement à reproduire des hommes de fonction à partir du modèle dominant :

Voir les agents chargés de fonction d'autorité.

Aptes sans doute à transmettre des instructions, malhabile à les expliciter, répugnant à prendre toute initiative qui s'inscrive dans un cadre pré-établi.

Et sans me faire accusateur outre, j'avance tranquillement l'idée que, dans l'Éducation Nationale à la Martinique, la hiérarchie porte l'essentiel de la responsabilité de l'immobilisme que l'on reproche aujourd'hui à l'École.

Car sans être désobligeant pour mes collègues et donc pour moi-même, je crois devoir honnêtement convenir que si la hiérarchie voulait, les enseignants feraient.

Il se trouve que notre administration est généralement frileuse, qu'elle ose rarement quand elle ne traîne pas les pieds.

Voir l'application de la Loi d'Orientation de juillet 1989.

Et si nous osions, ensemble, nous émanciper de cette tutelle pour investir les espaces de libertés qui nous sont offerts !

L'école à la Martinique s'en porterait mieux !

Etat des locaux et constructions scolaires

On ne peut pas dans le même temps prétendre ouvrir sur son environnement, faire vivre l'école au rythme de son temps en la privant des évolutions technologiques qui sont autant de moyens de stimulation et de progrès que par ailleurs les enfants utilisent dans leurs familles.

Un plan de rénovation, de réaménagement s'impose, comme s'impose la planification de constructions d'établissements dans le second degré pour faire face aux nouveaux flux annoncés par les statistiques de l'INSEE.

Construction d'établissements à taille humaine, qui favorise connaissance, communication, esprit d'appartenance à une communauté scolaire qui sécurise et qui stimule.

Les moyens

Je pense avoir mal entendu quand il a été question des moyens donnés à l'Éducation en Martinique.

Mais pour le cas où je n'aurais pas été le seul, je veux dire de manière forte que l'Éducation à la Martinique n'a pas - et loin de là - les moyens de ses missions.

- Enseignants en congé de maladie non remplacés
- Stages de formation annulés faute de moyens de remplacement
- C.D.I. sans moyens
- Service social et service de santé scolaire avec cellule d'écoute
- Personnel d'encadrement en collège, en lycées et lycées professionnels très nettement insuffisants
- Conditions de travail des directeurs et directrices d'écoles
- Personnel médico-social insuffisant
- Principaux de collèges sans adjoints
- Heures supplémentaires imposées notamment pour l'enseignement de la langue et culture régionale.

Au moment où l'on parle d'égalité sociale active, du combat pour l'emploi, c'est près d'un millier d'emplois qu'il est possible de créer, ici en Martinique

L'École et la Religion

L'enfant, pour s'épanouir a besoin de sérénité, de calme, de disponibilité de la part de ceux qui l'accompagnent.

Ce qui est vrai de la famille, l'est de l'école.

Et celle-ci, l'école publique et donc laïque, laïque parce que publique, ne peut en aucune manière devenir le champ clos d'affrontements de prosélytisme étrangers à son éducation.

L'école laïque, la seule école libre doit accueillir et accueille tous les enfants dans leur diversité.

Et ici, permettez que je dise avec force, que la pire des ségrégations est celle qui voudrait séparer, éloigner, opposer des enfants dès l'école à partir de clivages souvent stériles qui égarent les adultes.

Un mot des écoles privées.

Il faut distinguer clairement les écoles privées à caractère commercial évident, les écoles confessionnelles et enfin les deux écoles privées qui se constituent à l'origine pour accueillir les enfants que le service public avait rejetés : j'ai nommé l'AMEP et l'IME.

La confiance des parents a fait leur réussite.

Venons-en à l'expression des religions dans les établissements scolaires.

Distinguons voulez-vous, les enfants des adultes.

Je crois pouvoir dire qu'à la Martinique les enseignants respectent les croyances religieuses des parents - Je ne dis pas des enfants - qui se réclament d'églises minoritaires y compris dans la programmation de leurs leçons.

A mes yeux, il n'y a pas de problème à ce niveau sauf peut-être pour l'enfant qui peut vivre des frustrations conscientes ou non.

Mais il y a problème, quand au nom de la religion qui l'engage lui, à partir d'un choix délibéré, l'adulte décide seul, de ce qu'il enseigne ou pas, de ce qui serait bon ou pas pour l'enfant, s'érigeant en législateur souverain.

Cela n'est pas acceptable et à mes yeux, en tout cas, ne saurait être accepté plus longtemps;

Comme il est inadmissible qu'un pasteur écrive, en se réclamant de sa dignité pour donner des instructions à un directeur d'école quant à la scolarité de ses ouailles dans une école publique ! Trop c'est quand même trop.

La vie est faite de choix, qu'il faut assumer dans toutes leurs conséquences.

Ayant dit cela nous ne contribuons pas à la résolution de la question si nous perdons de vue, que la crise actuelle, l'absence de perspectives conduisent à la dépendance économique, au refuge dans la magie des églises, au mirage de la drogue quand ce n'est pas à l'envoûtement dans les sectes.

Voilà qui nous renvoie à la nécessité d'un projet global pour la Martinique qui nous donne à tous des raisons de croire ensemble, de nous battre solidairement, de traverser avec moins de dommage la crise, assurés que demain sera meilleur qu'aujourd'hui.

Association peri et extra scolaire

Les associations doivent se garder de tout prosélytisme de quelque nature que ce soit.

Les enfants ne doivent en aucun cas être utilisés comme instrument de conquête d'un pouvoir ou étai à une situation compromise.

Les animateurs qui les prennent en charge doivent être d'autant mieux formés que les enfants sont jeunes.

Enfin, les activités gagneraient à être organisées en concertation avec les écoles et en complémentarité avec les projets de ces dernières années.

Ecole et famille

J'aime à dire que l'éducation des enfants est une responsabilité partagée qui doit engager dans une complicité objective et confiante parents et enseignants.

Cette complicité objective et confiante implique :

- Connaissance mutuelle,
- Respect des personnes et de la complémentarité des responsabilités qui ne sont pas de même nature,

- Egal souci de l'intérêt de l'enfant,

- Egale exigence d'exemplarité dans les comportements et les discours.

Le tout servi par une bonne communication, c'est à dire par un dialogue de qualité.

Pour cela, il faut être au moins deux, et le vouloir également.

Mais discourir n'est pas dialoguer, haranguer n'est pas échanger. La communication aussi s'apprend

Des initiatives doivent être prises dans ce sens.

L'école et son environnement institutionnel

Disons sans ambiguïté que formation initiale et formation professionnelle sont d'abord de la responsabilité de l'Education Nationale.

Sorti de là toutes les dérives sont possibles et de nature à entraîner une mauvaise gestion des deniers publics.

Et s'agissant particulièrement de la formation professionnelle, l'Education Nationale devrait se donner les moyens de valoriser toutes ses structures de formation et surtout celles qui souffrent injustement d'une mauvaise image dans l'opinion.

Je ne reviendrai sur le fonctionnement et les compétences du Conseil de l'Education Nationale J'ai cru comprendre que les assises aspiraient à un approfondissement de la décentralisation et à une harmonisation des démarches de l'Education Nationale d'une part et des collectivités territoriales d'autre part.

* * *

REMERCIEMENTS

Le Président le fera dans son allocution de clôture, mais il comprendra que je tiens personnellement à adresser quelques remerciements.

Permettez que je les adresse, en tout premier lieu, à **Maurice BURAC** qui a accepté volontiers de présider l'ensemble de la manifestation.

Ensuite, à vous tous pour votre assiduité, votre ponctualité et vos contributions à la réflexion,

aux chercheurs dont l'annonce de la seule présence a suscité l'intérêt pour nos travaux, et à **François TESTU**, à qui je demanderai de transmettre nos remerciements à ses collaborateurs et à ses étudiants qui ont procédé, ici en Martinique, aux observations du terrain.

A mes camarades Présidents de commissions, pour leur concours à nos travaux ÷ **Emmanuel JOS - Edouard BERTRAND - Georges-Louis LESEL.**

A **Christiane DORLEANS, Raymond RELOUZAT, Claude PETIT et Jean-Yves ADELE** pour leurs rapports.

A tous ceux qui ont pris part à la réflexion préalable, à tous nos animateurs et rapporteurs des travaux d'ateliers.

Au technicien de la Région pour la sonorisation de la salle et l'enregistrement de nos débats.

A **Françoise VALERE** pour sa contribution efficace à l'organisation matérielle des journées.

Aux services administratifs pour l'énorme travail qu'ils ont accompli.

Voilà, j'ai tenté devant vous une esquisse de synthèse parce que nous vous la devons à la fin de ces trois journées.

Mais la synthèse qui comptera en définitive, sera celle que je serai amené à faire à ma commission d'abord, à la commission permanente du CCEE ensuite, à l'assemblée plénière enfin qui, elle et elle seule est habilitée à engager le Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement.

Rapports, débats et synthèses seront édités.

Au moment où s'achèveront ces Assises, j'ai conscience que le travail de ma commission ne fait que commencer et je remercie par avance tous ceux qui continueront à nous accompagner parce que je suis persuadé, comme le Président Maurice BURAC, que de plus en plus, les acteurs directs du système éducatif, ceux qui sont les plus conscients des dangers qui guettent nos sociétés devront s'engager pour convaincre les autres et amener les partenaires de l'Ecole à oeuvrer de façon mieux coordonnée.

Parce que c'est ma conviction profonde, je vous invite à le faire ensemble et du même pas.

* * *

CONCLUSION GENERALE

PROJET EDUCATIF : MISSIONS ET OBJECTIFS À ASSIGNER À L'ECOLE EN MARTINIQUE

Les rapports introductifs des thèmes "Ecole et Société" et "L'école, une institution" ont fait référence à la loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989 publié au J.O. du 14 juillet 1989.

Tout au long des Assises, celle-ci a inspiré de manière directe ou allusive les débats.

La loi stipule dans son article premier alinéa 1 : "Le service public d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances".

Les alinéas 2 et 3 précisent : "Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté".

"L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent".

Le rapport annexé à la loi fixe les missions et les objectifs de la loi.

• Les missions :

L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.

C'est pourquoi l'éducation doit développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques et de participer à la vie de la cité.

Si l'école ne peut abolir seule les inégalités qui marquent les conditions de vie des enfants et des jeunes, elle doit contribuer à l'égalité des chances.

Elle permet à tous d'acquérir un niveau de qualification reconnu grâce auquel ils pourront exprimer leurs capacités et entrer dans la vie active.

• Les objectifs à atteindre :

Les missions énumérées conduisent à fixer les objectifs suivants :

- 1 - Chaque jeune construit progressivement son orientation
- 2 - Tout jeune atteint un niveau de formation reconnu, au minimum le certificat d'aptitude professionnelle ou le brevet d'études professionnelles
- 3 - Quatre élèves sur cinq parviennent jusqu'au niveau du baccalauréat
- 4 - Tous les bacheliers (ou les titulaires d'une équivalence ou d'une dispense de ce grade) qui le demandent, sont admis à poursuivre des études supérieures.
- 5 - L'enseignement s'ouvre davantage par ses méthodes et ses contenus à la coopération internationale, et à la construction européenne.

Chaque niveau d'enseignement participe à la réalisation de ces objectifs.

L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leurs corps, l'acquisition d'habileté et l'apprentissage de la vie en commun.

L'école primaire a pour objectif fondamental l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle permet à l'enfant d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps.

Le collège accueille l'ensemble des enfants d'une classe d'âge : tous les élèves doivent accéder en classe de troisième, grâce à des voies diversifiées.

Il a pour mission d'approfondir les apprentissages de l'école primaire et de parfaire la maîtrise de la langue sous toutes ses formes, grâce à des démarches pédagogiques répondant à la diversité des élèves.

Le lycée permet à chaque jeune de réaliser son projet personnel. En offrant aux élèves des parcours diversifiés, il leur assure une solide formation générale autorisant la poursuite ultérieure de leurs études et l'accès à une vie professionnelle et sociale de qualité.

L'enseignement supérieur est le lieu où se crée et se diffuse le savoir, où se préparent les cadres, les chercheurs et les enseignants de demain.

Après les réflexions conduites aux Assises, il est permis de considérer que ces missions et ces objectifs peuvent être poursuivis en Martinique par la mise en oeuvre d'un projet pédagogique qui intègre les données objectives du réel martiniquais, à un rythme à définir avec les différents partenaires et après appréciation objective des moyens matériels, humains et financiers à mobiliser.

• **Projet pédagogique pour l'école en Martinique**

Le projet pédagogique pourrait s'organiser autour des points d'appui ci-après :

* Systématisation d'une pédagogie facilitatrice de l'initiative de la création de participation à l'acte éducatif. Le système éducatif doit tendre à faire des enfants des producteurs habiles et des consommateurs avisés.

* Valorisation de la culture scientifique et technologique

* Intégration des données socio-linguistiques dans l'apprentissage de la langue et l'apprentissage précoce des langues étrangères caractérisant le bassin caraïbéen.

* Reconnaissance des différences de rythmes d'apprentissage dans une autre organisation du temps scolaire qui ne sacrifie pas l'intérêt des enfants au confort des adultes.

* Recherche d'autres liens avec les familles et d'autres partenaires en vue de la re-création de la cohésion sociale comme fondement de l'identité et de l'harmonie de la communauté éducative.

* Création d'une structure de recherche pour l'harmonisation des contenus disciplinaires et des méthodes, la production de documents pédagogiques.

* Plus grand souci de l'adéquation entre formation et développement économique, sans perdre de vue les nécessaires contraintes liées à la mobilité nécessaire et à la crise de l'emploi.

RECOMMANDATIONS DU CCEE POUR UNE ECOLE DE RÉUSSITE EN MARTINIQUE

I - PRINCIPES GENERAUX

1 - Confirmation sans ambiguïté de l'adhésion du Conseil de l'Education Nationale aux missions confiées au système éducatif par la **loi d'orientation du 10 juillet 1989**.

2 - Adoption des points d'appui du projet pédagogique pour le C.E.N.. ?

3 - L'école publique doit retrouver sa vocation d'ascenseur social.

4 - Définition concertée des valeurs sociales à promouvoir et propres à créer ou à recréer le sentiment d'appartenance à une même communauté plurielle et respectueuse de sa diversité.

5 - La laïcité de l'enseignement public doit être strictement observée aussi bien par les enseignants que par les familles. Toute dérive, même anodine, pouvant avoir des conséquences graves.

6 - Face à la montée de l'intolérance, à l'émergence de regroupements pseudo-religieux ou philosophiques qui tendent à l'asservissement des hommes et des femmes qu'ils réunissent, l'enseignement public doit permettre à tous les jeunes, sans distinction, de vivre ensemble les valeurs d'égalité, de fraternité, de solidarité.

7 - Nécessité d'un projet global de développement économique, social et culturel durable qui détermine en partie les axes de la formation professionnelle initiale et continue.

8 - La formation professionnelle initiale est de la responsabilité de l'Etat.

9 - Ouvrir l'école à la coopération régionale par l'initiation précoce aux langues étrangères, organisée, de manière rationnelle.

10 - Affirmation du rôle des associations post et péri-scolaires dans le projet pédagogique global. Ces associations doivent être sélectionnées avec rigueur. Avant toute allocation de subvention, il convient de s'assurer de la pérennité de l'association, de la qualité de la formation reçue par ses animateurs et du contenu des projets.

11 - Renforcement de la prévention des handicaps dès l'école maternelle et le premier degré, l'extension au collège de la prise en charge psychosociale, éléments d'une politique globale de santé scolaire qui doit faire l'objet d'une réflexion particulière.

II - FORMATION ET CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT

12- La formation initiale des enseignants doit comporter des modules sur l'économie sociale : Association-Coopération-Mutualité-Syndicalisme.

13 - Expérimentation des conclusions et recommandations de l'étude sur les rythmes de vie de l'enfant à la Martinique réalisée par les Professeurs TESTU et MONTAGNER.

14 - Enseignement de l'histoire de la langue et de la culture créole.

15 - Valoriser les activités sportives et culturelles comme disciplines pouvant favoriser l'égalité des chances.

16 - développer la formation par alternance sous statut scolaire comme facteur d'insertion sociale.

17 - Lutte contre l'illettrisme. ?

18 - Veiller à ce que les Chambres consulaires chargées de l'apprentissage reçoivent leur juste part de la taxe afférente. ?

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
PHILOSOPHY DEPARTMENT

[The text in this section is extremely faint and illegible. It appears to be a list of names and titles, possibly a faculty directory or a list of students.]

III - INFORMATION ET COMMUNICATION

19 - Amélioration de la communication transversale entre les différents partenaires du système, Etat/Collectivités territoriales/Associations de parents d'élèves/Organisations syndicales, afin de favoriser la meilleure organisation de l'école et de ses finalités.

20 - Ouverture de la gestion de l'Observatoire du rectorat aux partenaires du système éducatif et formalisation de leur coopération.

21 - Evaluation des expériences d'enseignement du créole. Information sur les résultats obtenus.

22 - Le Comité académique des programmes incitera à une meilleure adéquation du contenu de l'enseignement aux réalités locales et régionales.

23 - Organisation d'une télévision scolaire, à la fois comme vecteur de formation et d'éducation, et instrument d'une meilleure lisibilité du système éducatif.

IV - LES MOYENS

24 - Mise en place d'un plan d'équipement et de rénovation des établissements scolaires, en vue de leur modernisation et de leur mise au norme de sécurité.

25 - Les équipements alloués aux établissements scolaires doivent leur permettre de tirer avantage de toutes les technologies nouvelles.

26 - Un nouvel aménagement du temps et de l'espace scolaire pour l'accueil, l'enseignement, les activités sportives et culturelles, la restauration qui nécessitent une coordination étroite de l'ensemble des partenaires.

27 - Elaboration des outils à usage scolaire, de manière à valoriser ces enseignements.

28 - Expertise contradictoire des moyens à allouer à la Martinique pour atteindre les missions assignées à l'école et les objectifs du projet pédagogique, en tenant compte des réalités particulières du terrain ; ce qui exclut la duplication en Martinique des normes nationales françaises.

V - LES STRUCTURES

29 - Revaloriser le Conseil de l'Education Nationale en repensant sa composition, ses attributions, son fonctionnement.

30 - Le CCEE doit être membre du C.E.N.

31 - La création d'une commission permanente siégeant dans l'intervalle des assemblées plénières devrait lui assurer plus de souplesse et d'efficacité.

32 - La consultation du C.E.N. avant application de toutes décisions des autorités académiques faisant suite à des commissions paritaires, doit être scrupuleusement respectée.

Points d'appui au projet pédagogique et recommandations pourraient utilement faire l'objet d'un débat au Conseil de l'Education Nationale à partir de rapports introductifs spécifiques ; le CCEE est disposé à y contribuer.

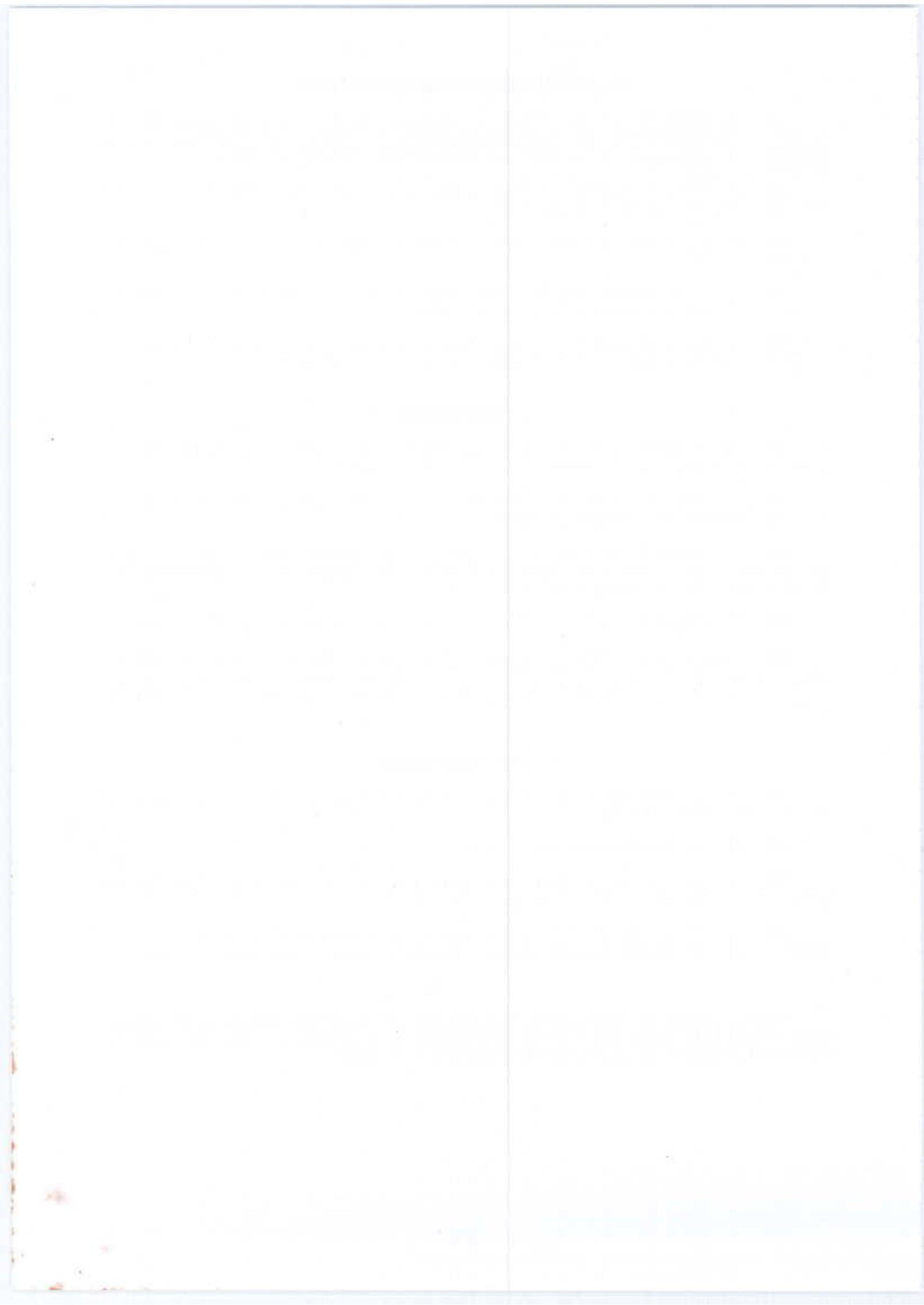


TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
AVERTISSEMENTS AUX LECTEURS	3
PRESENTATION GENERALE	4
INTRODUCTION GENERALE	7
ALLOCUTIONS D'OUVERTURE	8
PRESENTATION DES TRAVAUX	22

ECOLE ET SOCIETE	23
INTRODUCTION	24
I - DEMARCHES ET INTERROGATIONS	25
II - PROBLEMES ANCIENS ET NOUVELLES QUESTIONS	26
A - LE PROBLEME LINGUISTIQUE	26
B - LE PROBLEME PEDAGOGIQUE GLOBAL	28
C - QU'EST-CE QUE L'ILLETTRISME ?	29
D - LE PROBLEME SOCIAL	30
E - LE PROBLEME POLITIQUE	31

CONCLUSION	31
-------------------	----

RAPPORTS D'ATELIERS	32
Atelier 1 : Echec scolaire et illettrisme	33
Atelier 2 : La réforme scolaire	35
Atelier 3 : Modèles sociaux et école	36
Atelier 4 : Le problème linguistique	38

LE DEBAT	39
-----------------	----

L'ECOLE, UNE INSTITUTION	45
INTRODUCTION	46
I - UNE ECOLE SOUS LA PRESSION DES MUTATIONS SOCIALES, ECONOMIQUES ET TECHNIQUES ET D'UNE DEMANDE SOCIALE FORTE	47

II - UNE ECOLE CONSCIENTE DE LA NECESSITE DE SA RENOVATION POUR MIEUX S'ADAPTER AUX PROBLEMATIQUES ACTUELLES	47
A - UNE LONGUE TRADITION DE RÉNOVATION	47
B - UNE DYNAMIQUE DE RÉNOVATION OFFENSIVE DEPUIS LA LOI D'ORIENTATION DE 1989.	48
C - UNE MISSION AU RELIEF PARTICULIER DANS NOTRE CONTEXTE SPECIFIQUE	49
III - QUELLES SONT LES TRADUCTIONS CONCRETES DE CETTE VOLONTE DE RENOVATION TANT AU PLAN DE L'ORGANISATION QUE DES CONTENUS ?	50
A - ECOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE	50
B - LES COLLEGES	54
C - LES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE	56
D - L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	57
IV - ELEMENTS D'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF EN MARTINIQUE	60
A - L'EVOLUTION DU PAYSAGE SCOLAIRE EN MARTINIQUE	61
B - UNE DYNAMIQUE DE FREINAGE DE L'ECHEC SCOLAIRE, CERTES BIEN ENGAGEE MAIS A CONFORTER	64
C - DES PROGRES SENSIBLES DANS LE SENS DU MAINTIEN EN SCOLARITE D'ELEVES EN DIFFICULTE ET D'UN ALLONGEMENT DE LEUR SCOLARITE, MAIS UN TAUX D'EXCLUSION ENCORE ELEVE	66
D - UN ACCROISSEMENT SIGNIFICATIF DES CANDIDATS AUX EXAMENS, MAIS DES TAUX DE REUSSITE QUI STAGNENT OU QUI BAISSENT OU N'AUGMENTENT QUE MODESTEMENT SAUF POUR LE BAC PRO.	68
E - L'OBJECTIF DE 80% D'UNE TRANCHE D'ÂGE, D'ICI L'AN 2000, TROP AMBITIEUX	69
F - LA FONCTION "D'ASCENSEUR" SOCIAL DE L'ECOLE GRIPPEE	71
V - PISTES ET PERSPECTIVES SUR LESQUELLES NOTRE VIGILANCE DEVRA S'EXERCER	72
A - ALLEGER LA REALITE ENCORE PESANTE DE L'ECHEC SCOLAIRE	72
B - AUGMENTER LES CAPACITES D'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF EN LIEN AVEC LA REVALORISATION DU C.E. N.	73
C - TRAVAILLER AVEC LES MEDIAS POUR PERMETTRE UNE INFORMATION PERMANENTE SUR LE SYSTEME EDUCATIF ET UNE MEILLEURE LISIBILITE DE CE DERNIER	73

LES ENSEIGNANTS	74
INTRODUCTION	74
I- EVOLUTION DU METIER D'ENSEIGNANT	76
A - LES INSTITUTEURS	76
B - LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE	76
II- FORMATION INITIALE	77
A - LA FORMATION INITIALE	77
B - PRESENTATION	77
III - LA FORMATION CONTINUE	78
A - PRESENTATION	78
B - LA FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS DU PREMIER DEGRE	79

C - LA FORMATION CONTINUE DANS LE SECOND DEGRE	79
CONCLUSION	80
RAPPORTS D'ATELIERS	82
Atelier 1 : L'école primaire	83
Atelier 2 : Les collèges	86
Atelier 3 : Les lycées	87
Atelier 4 : Les enseignants	89
LE DEBAT	91

L'ECOLE DANS SON ENVIRONNEMENT SOCIO-EDUCATIF ET CULTUREL	99
INTRODUCTION	100
I - L'ENVIRONNEMENT DE L'ECOLE	102
A - LA FAMILLE	102
B. LE ROLE JOUE PAR LES ORGANISMES PERI ET EXTRA SCOLAIRES A L'INTERIEUR ET A L'EXTERIEUR DE L'ECOLE.	105
C - LE COUT DE LA SCOLARITE POUR LES FAMILLES	111
D - ECOLE ET PRISE EN CHARGE PSYCHO-SOCIALE	117
II - ANALYSE DE LA SITUATION ET PROPOSITIONS	124
A - AU NIVEAU DES FAMILLES	124
B - AU NIVEAU DES ORGANISMES PERI ET EXTRA SCOLAIRES	124
RAPPORTS D'ATELIERS	125
Atelier 1 : Ecole et Famille	126
Atelier 2 : Ecole et organismes peri et extra scolaire	127
Atelier 3 : Ecole et prise en charge psycho sociale	129
Atelier 4 : Ecole et confession	132
LE DEBAT	134

L'ECOLE ET LES INSTITUTIONS PUBLIQUES	139
I - L'ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL DE L'ECOLE	140
A - LES ORGANISMES ETATIQUES	140
B - LES COLLECTIVITES TERRITORIALES	141
C - LES REALISATIONS CONCRETES DE LA REGION	146
D - LES RELATIONS ENTRE LES ORGANISMES ETATIQUES ET LES COLLECTIVITES TERRITORIALES	147
II- LES LIMITES	148
A - LES LIMITES INSTITUTIONNELLES	148

B - LES LIMITES FINANCIERES : LE COÛT D'EDUCATION ET DE LA FORMATION	149
III - LES SOLUTIONS ENVISAGEABLES POUR PERMETTRE A L'ECOLE DE REEMPLIR PLEINEMENT SES MISSIONS	149
A - EN MATIERE INSTITUTIONNELLE	149
B - EN MATIERE DE DEFINITION D'UNE POLITIQUE DE L'EDUCATION AU NIVEAU LOCAL	150
C - EN MATIERE D'EMANCIPATION DES ETABLISSEMENTS	150
LES RAPPORTS D'ATELIERS	152
Atelier 1 : Fonctionnement des établissements publics	153
Atelier 2 : Formation professionnelle et formation continue	154
Atelier 2 bis : Formation professionnelle et Formation continue	156
LE DEBAT	158

LES RYTHMES DE VIE DE L'ENFANT	164
PRESENTATION PAR LE DOCTEUR ALAIN ROUSSELIN DE L'ETUDE SUR LES RYTHMES DE VIE DES ENFANTS A LA MARTINIQUE	165
RAPPORT D'ETUDE SUR LES RYTHMES SCOLAIRES A LA MARTINIQUE	167
CONCLUSION	241
TABLE DES MATIERES DU RAPPORT D'ETUDE	242

SYNTHÈSE DE CLÔTURE DES ASSISES DE L'EDUCATION À LA MARTINIQUE	244
CONCLUSION GENERALE	251
RECOMMANDATIONS DU CCEE POUR UNE ECOLE DE REUSSITE EN MARTINIQUE	253