



HAL
open science

GENRE ET PERCEPTION DE LA RÉUSSITE EN GUYANE

Muriel Epstein, Nicole Armoudon

► **To cite this version:**

Muriel Epstein, Nicole Armoudon. GENRE ET PERCEPTION DE LA RÉUSSITE EN GUYANE : Cas d'un collège ouvert en 2000. *Éducation & formations*, 2018, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 96, pp.79-96. 10.48464/halshs-01828577 . halshs-01828577

HAL Id: halshs-01828577

<https://shs.hal.science/halshs-01828577>

Submitted on 3 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

GENRE ET PERCEPTION DE LA RÉUSSITE EN GUYANE

Cas d'un collège ouvert en 2000

Muriel Epstein

Laboratoire SAMM

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Nicole Armoudon

Centre de recherche éducation et formation

Université Paris-Nanterre

Cet article s'intéresse aux perceptions de la réussite par des collégiens dont les parents n'ont peu ou pas été scolarisés. Nous étudions un établissement du second degré créé en 2000 dans une des communes de l'Ouest Guyanais, isolée géographiquement, dont l'accès pour certains enfants se fait par voie fluviale et où la population était peu scolarisée au-delà de l'école primaire avant la création de ce collège. Ces enfants ont donc peu, dans leurs ascendants familiaux, de modèles de réussite scolaire. Dans ce canton, les établissements scolaires présentent la particularité d'accueillir les enfants de populations autochtones qui ont gardé leur mode de vie traditionnel. Il n'en demeure pas moins que le cadre institutionnel qui s'applique est identique à celui de la France métropolitaine, avec de rares adaptations. Cet article est construit sur une exploitation secondaire d'un questionnaire auprès de l'ensemble des élèves du collège (451 réponses exploitables). L'analyse montre des différences importantes dans la perception de la réussite par les filles et les garçons. Ainsi, fonder une famille est une réussite pour les garçons tandis que cela ne devient un objectif pour les filles que lorsqu'elles ne s'intègrent pas ou ne réussissent pas au collège.

Dès les années 1960, les recherches s'intéressent à la réussite scolaire des enfants à travers l'origine socio-culturelle des familles. Les travaux de l'INED [GIRARD et CLERC, 1964] montrent que le niveau socio-culturel et l'implication des parents sont déterminants dans l'orientation des enfants, et leur réussite scolaire. Toutefois lors d'une analyse plus fine des différences de résultats entre les sexes, trente ans plus tard, Jean GUICHARD [1990] et Jean-Pierre TERRAIL [1992] montrent que les filles, qui sont soumises à une surveillance parentale plus forte que les garçons, réussissent mieux à l'école et s'y investissent plus sans que cela ne se traduise par une meilleure insertion professionnelle, notamment sous des effets d'orientations auto-contraintes liées aux représentations genrées

des filières et des métiers. Ainsi, si les projets d'orientation des filles et des garçons sont différents, ils restent néanmoins centrés sur des attentes traditionnelles, d'autant que les filles sont peu encouragées à suivre d'autres voies.

Dans les années 2000, Marie DURU-BELLAT [2004, p. 70] confirme le lien entre l'orientation et la réussite scolaire : ce sont « *ces inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux. Pourquoi malgré des évolutions dans les rôles des femmes et des hommes dans notre société, les choix d'orientation des filles et des garçons demeurent-ils aussi différenciés et immuables ?* » demande-t-elle. Ce à quoi répond en 2007 Françoise VOUILLOT [2007, p. 105] « *Il y a donc à développer une conception "subversive" de l'éducation à l'orientation, qui accompagne le sujet dans un travail de mise en question de la validité intrinsèque des normes culturelles de la féminité/masculinité et de prise de conscience de son rapport singulier à ces modèles.* »

Face à la question du poids du genre dans l'orientation, les études [DURU-BELLAT, 2004 ; VOUILLOT, 2007 ; COURT, BERTRAND *et alii*, 2013] montrent que les filles sont plus sensibles que les garçons aux projections familiales pour leur parcours professionnel et s'orientent très tôt en conséquence. Dans un article récent, STEVANOVIC, GROUSSON et SAINT-ALBIN [2016] évaluant une expérimentation visant à lutter contre les stéréotypes dans l'orientation montrent, d'une part, que les garçons opposent plus de résistance que les filles aux stéréotypes et, d'autre part, qu'il existe, au-delà des effets sociodémographiques, des effets locaux (régionaux dans les recherches de l'article cité), non expliqués à ce stade des recherches. Nous nous proposons d'explorer cet effet en Guyane.

Notre recherche porte sur un collège construit en 2000 dans une zone isolée de Guyane qui comporte deux grandes spécificités. D'une part, ce terrain permet de s'interroger sur la formation des aspirations scolaires dans un contexte où les modèles parentaux (socialisation verticale) n'apportent pas ou peu d'expérience scolaire ; d'autre part, ce terrain cumule certaines caractéristiques : peu d'infrastructures routières, niveau économique faible, développement récent de l'école.

CONTEXTE

Le cadre général de cette étude se situe en Guyane, plus spécifiquement dans la commune d'Apatou, située à l'ouest. Elle partage sa frontière fluviale et une partie de son histoire avec le Surinam (ancienne colonie hollandaise). En effet, dès la moitié du XVII^e siècle, les différentes formes de marronnage¹ ont donné naissance à plusieurs groupes dont quatre se sont installés sur les rives françaises. Ces groupes portent le nom générique de *Bushinengué*. Après l'abolition de l'esclavage, ces populations, essentiellement régies par des règles coutumières, considérées comme « indigènes » ou « tribales » selon la terminologie de l'époque, ont été tenues écartées du système politique, économique, social et éducatif.

La politique coloniale a renforcé leur exclusion avec la création du territoire de l'Inini (1930-1969) qui, en leur conférant un régime d'exception, les dispensait aussi de l'obligation scolaire. Avant 1970, la scolarisation y était très limitée et restrictive. Elle s'effectuait dans

1. Nom donné à la fuite des esclaves.

des « Homes » (sorte d'internats gérés par les catholiques) disséminés sur le territoire. Suite aux évolutions administratives et statutaires, l'accès à la scolarité fut généralisé à l'ensemble des populations vers la fin des années 1960.

Dans les années 1980, la guerre civile au Surinam provoque un important déplacement de population. Ainsi, à l'installation ancienne de population bushinengué, va s'ajouter la venue de réfugiés dans les communes frontalières du Maroni (Apatou, Saint-Laurent, Mana), puis dans des camps de réfugiés. Après le règlement du conflit, la France entame une politique de rapatriement : fermeture des camps en septembre 1992 et aide aux réfugiés qui accepteraient de retourner au Surinam. Parmi ceux qui ont accepté, une majorité est revenue car les conditions de vie s'avéraient difficiles dans un pays dévasté par la guerre et en proie à une mauvaise situation économique. Ce retour s'explique par la facilité d'accès aux communes limitrophes, la stabilité politique et les meilleures conditions économiques et sociales existant sur le territoire guyanais. L'implantation temporaire des réfugiés a commencé dans les années 1990 puis s'est pérennisée, voire intensifiée depuis. Suite à cet afflux important de population, les politiques communales et départementales ont intensifié les constructions de structures scolaires.

Ainsi, « entre 2004 et 2014, les effectifs d'écoliers ont augmenté en moyenne de 1,9 % chaque année. Dans le même temps, les effectifs de collégiens et lycéens ont progressé de 3,3 % par an » [GRAGNIC et HORATUS-CLOVIS, 2014]. Pour accueillir ces 17 000 élèves supplémentaires, 26 écoles élémentaires et 25 collèges supplémentaires ont été construits à partir des années 2000, répartis dans quinze des vingt-deux communes du territoire. Dans la commune d'Apatou, sur laquelle porte notre étude, la première école élémentaire a été créée en 1975 et le premier collège en 2000.

L'isolement géographique a pour conséquence une grande difficulté d'accès aux infrastructures scolaires de sorte que peu de parents d'élèves ont été eux-mêmes scolarisés et les enfants présents n'ont donc, globalement, peu ou pas de modèles scolaires. Nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse à la question que posait Marie DURU-BELLAT en 2004 à travers l'étude d'un collège dans lequel les enfants n'ont pas de modèles parentaux de réussite scolaire.

Les travaux d'Émeline BARDOU et Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL [2012] posent la question de la signification de l'école et du coût psychologique de l'investissement scolaire pour chaque adolescent. Chaque collégien se fixe des buts scolaires et/ou sociaux et l'école ne sert pas les mêmes intérêts pour chaque jeune. En fonction de ses intérêts et de ses buts prioritaires, c'est-à-dire de sa vision de la réussite, l'élève va évaluer ses actes et ses résultats, donner (ou non) du sens à l'école et investir l'école dans la réalisation de ses objectifs [PRÊTEUR et DE LÉONARDIS, 2006]. Il y a ainsi une interaction entre le rapport à l'école des élèves et leur vision de ce qu'est la réussite en général, et pas seulement la réussite scolaire. Ainsi, il est pertinent et nécessaire de comprendre les projections des collégiens sur leur avenir et leurs objectifs de long terme pour comprendre comment ils investissent l'école.

La scolarisation des enfants est devenue une priorité pour les parents. On observe ainsi une forte hausse de la demande de scolarisation et un taux de scolarisation élevé aussi bien pour les filles que pour les garçons [HORATUS-CLOVIS et GRAGNIC, 2016] malgré les frais liés à la scolarité (transport, vêtements, matériel scolaire, etc.). Les familles sont majoritairement nombreuses et disposent de peu de ressources financières (un seul salaire ou une seule source de revenu et/ou

peu d'aides sociales), mais la participation, certes timide, des parents aux rencontres avec les professeurs et leur mobilisation aux journées de grève pour dénoncer les mauvaises conditions de scolarité témoignent de l'importance de l'école pour elles [ARMOUDON, 2015]. Pour les élèves, qui subissent des conditions difficiles de transport, l'école reste un lieu de socialisation, largement valorisé. Le taux d'absentéisme est très faible, tant grâce à la liberté relationnelle offerte par l'école qu'à cause du contrôle social exercé par les réseaux de parentèle.

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Cet article est construit sur l'exploitation secondaire d'un questionnaire quantitatif sur la perception de la réussite chez les collégiens dont la passation s'est faite en milieu scolaire dans le cadre de la thèse de Nicole ARMOUDON [2015]. Il abordait les thèmes suivants : la perception de la réussite scolaire, les missions de l'école, les attentes, les ressources, les ambitions et projets d'avenir, et l'histoire de la communauté. Il contenait également quelques éléments de cadrage (classe, âge, sexe). Les questionnaires ont été remplis par l'ensemble des collégiens de manière totalement anonyme. L'analyse des résultats montre une conception très différenciée de la réussite entre les garçons et les filles.

Instrument de recueil des données

Le recueil de données s'est organisé autour de trois méthodes : trente entretiens semi-directifs avec des élèves, des observations non participantes au collège, et un questionnaire [ARMOUDON, 2015].

Tableau 1 Présentation des effectifs et répartition des élèves dans le collège et dans l'échantillon

	Au collège		Dans l'échantillon	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage ¹
Total	579	100 %	451	100 %
Filles	301	52 %	232	54 %
Sixième	142	25 %	109	24 %
Sixième Segpa	13	2 %	6	1 %
Cinquième	149	26 %	125	28 %
Cinquième Segpa	15	3 %	7	2 %
Quatrième	151	26 %	123	27 %
Troisième	87	15 %	74	16 %
ULIS	11	2 %	3	1 %
CLA-NSA	11	2 %	4	>1%

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. Nous donnons ici le pourcentage dans l'échantillon en tenant compte des valeurs manquantes. Par exemple, on a 7 questionnaires sur lesquels le sexe n'est pas précisé, soit 444 réponses complètes sur cette question et donc le pourcentage est de 54 % (= 232/444) de filles parmi les collégiens ayant correctement répondu à cette question (et non de 51 % = 232/451).

Lecture : il y a 579 élèves inscrits au collège et 451 ont répondu à l'échantillon. Il y a 301 filles inscrites au collège, soit 52 % de l'effectif de l'établissement, dont 232 filles qui ont répondu à notre enquête, soit 54 % de l'effectif répondant.

Champ : le collège étudié.

Source : les inscrits au rectorat de Guyane pour le collège et l'enquête de ARMOUDON [2015] pour l'échantillon.

Les thèmes du questionnaire qui ont servi de support à notre article étaient : les relations famille-école, les attentes vis-à-vis de l'école, le rapport au savoir, à l'école et à l'avenir. Nous nous focaliserons sur la question suivante : « À quoi correspond "réussir" pour vous ? ». Nous avons, ponctuellement, réutilisé des extraits d'entretiens individuels semi-directifs avec les élèves ou des extraits d'observations pour étayer notre analyse.

La question « À quoi correspond "réussir" pour vous ? » était une question fermée dont les huit items, construits suite à des entretiens collectifs préalables, étaient : 1) Avoir un emploi ; 2) Fonder une famille ; 3) Avoir un logement à soi ; 4) Être riche ; 5) Pouvoir vivre dans sa ville d'origine ; 6) Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger ; 7) Obtenir un (ou des) diplôme(s) ; 8) Avoir un emploi qui me plaît. Un item « Autre (précisez) » permettait le choix d'une autre réponse, mais il n'a été utilisé par aucun des répondants.

Les réponses devaient être priorisées selon leur degré d'importance, à savoir que pour chaque item les élèves devaient dire s'il était « non prioritaire pour réussir », « prioritaire de niveau 3 », « prioritaire de niveau 2 » ou « prioritaire de niveau 1 ».

Population

Le questionnaire a été rempli par 451 élèves présents durant les jours d'enquête sur les 579 élèves que compte le collège. Il a été diffusé par classe entière de la sixième à la troisième (incluant les sections d'enseignement général et professionnel adapté) sous format papier (une page recto-verso). Il comportait des QCM, des questions semi-ouvertes et ouvertes. La consigne était lue à haute voix en classe avec la demande explicite de répondre de manière individuelle.

Compte tenu des réponses recueillies, la distribution de l'échantillon ressemble à la distribution globale du collège avec des écarts inférieurs à 2 points de pourcentage. On note une très légère surreprésentation des filles dans l'échantillon, liée à leur meilleur taux de présence ou à une meilleure complétude des questionnaires.

Le questionnaire ne comprenait pas d'information sur le niveau social des collégiens, mais l'enquête qualitative montre qu'ils sont d'origine sociale modeste, issus de familles nombreuses (trois enfants au moins).

La marge d'erreur maximale² est inférieure à plus ou moins 4 %. Les écarts étant dans la marge d'erreur, on peut considérer que l'échantillon n'est pas significativement différent de la population source. Le **tableau 2** p. 84 donne une vision d'ensemble de notre échantillon.

On note que le collège compte près d'un tiers d'élèves de cinquième et relativement peu d'élèves de troisième. Cela est probablement lié au fait qu'un certain nombre de collégiens sont scolarisés tardivement et que le collège n'est plus obligatoire après 16 ans. Ces derniers sont orientés vers la Mission Locale afin de construire un projet professionnel.

2. Calculée au sens de la loi normale pour un intervalle de confiance à 95 %.

📄 **Tableau 2 Répartition des filles et des garçons par classe**

		Sexe				Total	
		Garçon		Fille			
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Classe	troisième	33	16,8 %	22	9,6 %	55	12,9 %
	quatrième	51	26,0 %	72	31,4 %	123	28,9 %
	cinquième	58	29,6 %	74	32,3 %	132	31,1 %
	sixième	54	27,6 %	61	26,6 %	115	27,1 %
Total		196	100,0 %	229	100,0 %	425	100,0 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : l'échantillon compte 33 garçons de troisième, c'est-à-dire que 16,8 % des garçons de l'échantillon sont en troisième.

Champ : 425 élèves du collège (l'effectif est différent de 451 en raison des valeurs manquantes. Certains collégiens n'ont pas indiqué leur sexe et d'autres leur classe).

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

LA PERCEPTION DE LA RÉUSSITE AU COLLÈGE

Un objectif d'abord professionnel

Les considérations professionnelles sont les principales priorités des collégiens. La détention d'un diplôme est largement valorisée dans la société française, guyanaise incluse, et figure en première des priorités des collégiens 📄 **Figure 1.**

Dans le cadre du questionnaire, pour l'ensemble des collégiens, les trois premières priorités sont classées de manière suivante : 1) Obtenir un diplôme ; 2) Avoir un emploi qui me plaît et 3) Avoir un emploi.

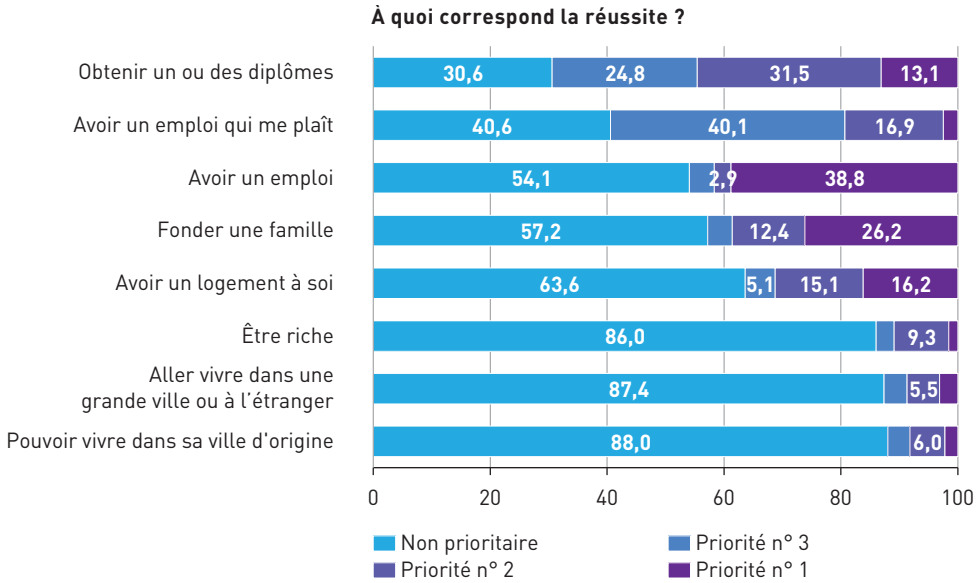
Chaque société définit sa conception de la réussite dans laquelle les individus puisent ou redéfinissent la façon dont ils veulent vivre et s'accomplir. Selon Lucie DEBLOIS [2005], la réussite scolaire renvoie « à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. Elle implique généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs valorisés dans un contexte social particulier ». Ainsi, réussir à l'école suppose d'acquérir des savoirs et apprentissages qui permettent de comprendre et d'agir sur son environnement. Elle se mesure en général par les notes des élèves.

À cette réussite scolaire s'ajoutent d'autres formes de réussite, notamment la réussite sociale. « La réussite sociale intègre, quant à elle, une composante supplémentaire à savoir la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle » selon BOUCHARD et SAINT-AMANT [1993]. La réussite d'une personne est définie par les autres membres du groupe social d'appartenance. Il existe cependant un certain consensus social qui choisit sommairement celui qui est considéré comme ayant réussi à partir de critères collectifs et subjectifs propres à cette société tels que titre, gloire, fortune, autorité, pouvoir [GIRARD, 1967].

Fonder une famille : une réussite masculine ?

Toutefois, l'analyse des résultats par sexe nous donne une lecture différenciée des attentes entre filles et garçons. En effet, les garçons du collège attachent plus d'importance à l'item

Figure 1 Les priorités pour réussir¹ (en %)



1. Pour rappel, la marge d'erreur maximale est de 4 % et donc, au-delà de 8 % les écarts sont significatifs pour un test de Student.

Lecture : 30,6 % des collégiens considèrent qu'obtenir un ou des diplômes n'est pas prioritaire pour réussir.

Champ : 451 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteures.

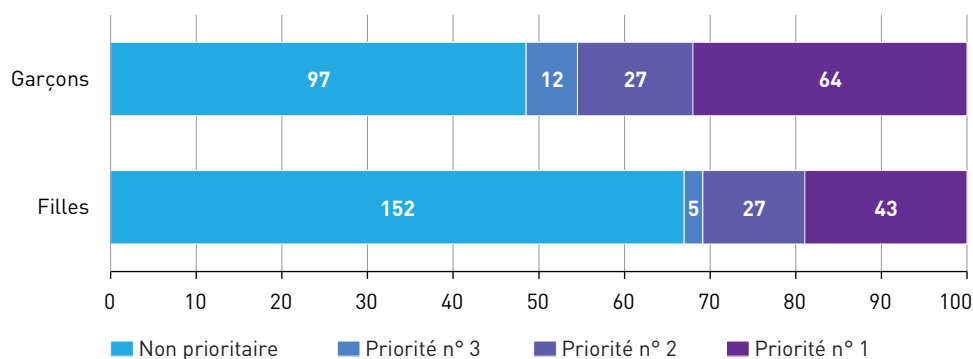
« fonder une famille » que les filles du même établissement³. Ils sont plus de la moitié à considérer qu'il s'agit d'une dimension importante là où seul un tiers des filles la juge importante ↘ **Figure 2** p. 86.

Alors que « fonder une famille » est surtout associé au désir de maternité [ROY et CHAREST, 2002], c'est une réussite sociale très valorisée en Guyane [MARIE et BRETON, 2011]. Pour un homme, « fonder une famille » peut signifier séduire et concevoir avec une ou plusieurs partenaires de nombreux enfants, sans considération de devoirs paternels puisque l'éducation de l'enfant est laissée à la mère, pivot central de la famille. On peut ainsi comprendre que les hommes placent cette réussite en premier niveau.

Il faut rappeler que notre recherche s'inscrit dans le contexte de la société bushinengué, considérée comme une société traditionnelle, avec une organisation sociale spécifique. Ces familles traditionnelles guyanaises ont perpétué une structuration identique à certaines sociétés africaines dont elles sont issues, via l'esclavage et le système colonial [PAULME, 1960]. L'organisation étant matrilineaire, les femmes ont en charge l'éducation de leurs enfants biologiques et la tenue du foyer tandis que les hommes élèvent traditionnellement leurs neveux (qui sont considérés comme leurs enfants) et sont chargés de nourrir leur famille au sens large. En l'absence de service public de la petite enfance, les femmes sont particulièrement affectées économiquement par la présence d'enfants, ce qui explique que fonder une famille précocement vienne en opposition avec une réussite économique et scolaire.

3. Test du χ^2 significatif avec $p\text{-value} < 0,0001$.

↘ **Figure 2** Importance de fonder une famille selon le sexe (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : 152 filles, soit près de 70 % des collégiennes considèrent que fonder une famille n'est pas prioritaire pour réussir.

Champ : 428 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteures.

LA PERCEPTION DE LA RÉUSSITE POUR LES FILLES ET LES GARÇONS

Si le score de la perception, de la réussite dépend du genre, aucune différence significative n'apparaît selon la classe ou l'âge⁴ ↘ **Encadré 1**.

Au-delà de la différence d'ordonnement, terme à terme, les différences de scores sont significatives⁵ sur les items suivants : fonder une famille (significativement plus important pour les garçons que pour les filles) ; pouvoir aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (significativement plus important pour les filles que pour les garçons) ; avoir un emploi qui me plaît (significativement plus important pour les filles que pour les garçons). Or, pour les filles, le plus important est d'« avoir un emploi » (score de 1,34) et le moins important est « pouvoir vivre dans sa ville d'origine » (score de 0,19) ↘ **Tableau 3**.

Encadré 1

CONSTRUCTION DE SCORE

Pour la partie qui suit, nous considérons nos variables de réussite comme des variables quantitatives : c'est-à-dire que nous avons codé 0 le fait de n'accorder aucune importance à un item, nous avons codé 1 si c'était une priorité n° 3, 2 si c'était une priorité n° 2, et 3 si c'est une priorité n° 1.

Nous avons fait de même pour les 8 items de sorte que nous pouvons créer des scores d'importance moyens par âge, sexe, classe, etc.

Ces scores sont compris entre 0 « personne n'accorde d'importance à cet item » et 3 « tout le monde trouve que c'est une priorité n° 1 ».

La valeur du score n'a pas d'importance, c'est le fait d'avoir des variables quantitatives qui permettent notamment de soumettre les données à des tests de Student, des tests ANOVA et d'une manière générale de réaliser différents découpages (par sexe, mais aussi par classe par exemple) qui nous intéressent.

4. Test d'analyse de variances (ANOVA).

5. Au sens du test de Student avec un risque d'erreur inférieur à 1 pour mille.

Tableau 3 Ordre de priorité des éléments de réussite selon le sexe

Ordre de priorité	Ensemble N = 444 ¹	Filles N = 232	Garçons N = 200
1	Obtenir un ou des diplômes (1,28)	Avoir un emploi (1,34)	Fonder une famille (1,29)
2	Avoir un emploi (1,26)	Obtenir des diplômes (1,30)	Obtenir des diplômes (1,21)
3	Fonder une famille (1,05)	Avoir un logement à soi (0,89)	Avoir un emploi (1,19)
4	Avoir un logement à soi (0,85)	Avoir un emploi qui me plaît (0,89)	Avoir un logement à soi (0,81)
5	Avoir un emploi qui me plaît (0,82)	Fonder une famille (0,86)	Avoir un emploi qui me plaît (0,71)
6	Être riche (0,25)	Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (0,31)	Pouvoir vivre dans sa ville d'origine (0,28)
7	Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (0,25)	Être riche (0,26)	Être riche (0,26)
8	Pouvoir vivre dans sa ville d'origine (0,23)	Pouvoir vivre dans sa ville d'origine (0,19)	Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (0,17)

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. Des valeurs manquantes expliquent le nombre variable de répondants.

Lecture : les élèves attribuent un score moyen de 1,28 à « obtenir un ou des diplômes » et c'est ce qui est le plus important pour réussir en moyenne pour l'ensemble des collégiens. Les filles attribuent un score moyen de 1,34 à « avoir un emploi » et c'est ce qui est le plus important pour réussir en moyenne pour elles. Les garçons attribuent un score moyen de 1,29 d'importance à « fonder une famille » et c'est ce qui est le plus important pour réussir en moyenne pour eux.

Champ : 444 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

Pour les garçons, le plus important est de fonder une famille (1,29) et le moins important est « aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger » (score 0,17). Ces résultats concordent avec le fait que fonder une famille exprime une volonté de marquer son ancrage sur un territoire, et que l'enfant est considéré comme une richesse. Les garçons perpétuent les comportements véhiculés sur la reproduction et les sentiments de respect, de virilité qui leur sont associés. Ainsi, la réussite pour les garçons se conçoit dans cette logique largement acceptée, voire valorisée.

Les filles à la recherche de leur émancipation

On note que les collégiennes d'Apatou accordent de l'importance à l'émancipation (« avoir un emploi » *versus* « rester ici ») là où les garçons cherchent à s'installer (« fonder une famille » *versus* « partir dans une grande ville ou à l'étranger »).

Les travaux de HURAUULT [1970] mentionnent le déséquilibre du « *sex ratio* » dans les villages causé par l'absence prolongée des hommes, partis travailler sur le littoral. Ainsi, « *la valeur des femmes ayant diminué du fait d'une disponibilité plus grande* » elles se retrouvaient dans une situation de totale dépendance économique à l'égard des hommes. Selon PRICE [1975], ce fait est considéré comme « *une asymétrie croissante dans la nature de la relation conjugale elle-même. Les plus anciens informateurs proclament que les femmes d'aujourd'hui montrent un degré de déférence et d'obéissance à leurs maris qui aurait stupéfait leurs grands-parents* ».

Ainsi la recherche d'une insertion sociale et professionnelle pour les filles peut se lire comme une stratégie pour quitter une société dans laquelle les attentes sont fortement normées autour d'un destin de dépendance économique et de mère au foyer (tâches ménagères, activités administratives, soins et surveillance des devoirs des frères et sœurs). La poursuite d'études les conduit à quitter la commune et indirectement à accéder à une position plus favorable à la réalisation de leurs choix professionnels. Elles expriment une volonté de choisir d'exercer un métier qui correspond à leurs goûts et à leurs intérêts (choix significativement plus important que pour les garçons).

Le travail symbolise une forme de liberté et d'autonomie financière à l'opposé de la famille.

La perception différente selon le sexe : construction de modèles

Afin d'analyser les caractéristiques des élèves pour lesquelles fonder une famille est un gage de réussite, nous avons procédé à des régressions logistiques binaires sur la variable « réussir, c'est fonder une famille » ↘ **Encadré 2** et **Tableau 4**.

Cette variable binaire permettra de faire des régressions logistiques binaires, c'est-à-dire de regarder toutes choses égales par ailleurs l'effet de variables explicatives sur le fait que la réussite passe par la fondation d'une famille.

Comme variables explicatives, nous avons choisi le sexe, la classe, l'âge et le redoublement. En effet, suite aux travaux de Muriel EPSTEIN [2007], nous émettons l'hypothèse que les élèves ayant du retard en classe cherchent plus que les autres à fonder une famille comme voie de réussite de compensation. Nous choisissons de ne pas faire intervenir la classe dans les variables explicatives ayant vérifié l'absence de lien entre la classe de l'élève et sa vision de la réussite. Afin de voir quelles sont les variables les plus explicatives, nous choisissons de tester trois modèles (modèles 1, 2 et 3 dans le **tableau 5** p. 91) en intégrant successivement les variables les plus explicatives ↘ **Encadré 2**.

De l'analyse de l'effet du retard scolaire

Le modèle 2 permet de dire qu'une fille qui n'a pas de retard scolaire a 2,3⁷ fois moins de chance qu'un garçon dans la même situation de considérer que « réussir, c'est fonder une famille ».

Le modèle 3 montre que cette probabilité est plutôt stable (2,5 fois moins) avec l'introduction d'une variable supplémentaire. Une fille de 14 ans sans retard scolaire a 2,5 fois moins de chance de considérer que « réussir, c'est fonder une famille » qu'un garçon dans la même situation. Il montre également que, toutes choses égales par ailleurs, un collégien qui a un an de retard considère 1,77 fois plus que réussir c'est fonder une famille qu'un collégien sans retard scolaire. Cet *odd ratio* augmente avec deux ans de retard et passe à 2,77. Autrement dit, toutes choses égales par ailleurs, plus on a de retard scolaire, plus la réussite passe par le fait de fonder une famille. Ce résultat concorde avec les recherches menées sur d'autres terrains, portant sur les rapports entre construction d'une famille et scolarité. Par exemple, Anne EVRARD [2002] avait montré que les jeunes picards, qui font des études plus courtes que la moyenne nationale, fondent une famille et ont des enfants plus tôt que la moyenne nationale également. Ainsi, les collégiens guyanais comme d'autres adolescents métropolitains considèrent plus facilement que « réussir, c'est fonder une famille » lorsqu'ils sont en retard scolaire.

L'indicateur de variance expliquée du modèle (le R²) est faible, et il augmente autant avec le retard qu'avec l'âge (3 % d'écart entre les modèles 1 et 2 et le même écart entre les modèles 2 et 3). Le retard scolaire joue effectivement sur le fait de choisir « réussir, c'est fonder une famille », et l'ajout de l'âge dans le modèle 3 n'augmente que très peu la prédictivité du modèle (qui passe de 61,6 % dans le modèle 2 à 62 % dans le modèle 3). Ainsi, le retard scolaire influencerait plus que l'âge, la perception de la réussite des collégiens.

Néanmoins, le modèle 3 montre qu'au-delà d'un certain retard, c'est l'âge plus que le retard qui influence la vision de la réussite (la modalité « retard de 3 ans et plus » devient non

7. Le tableau prend les garçons pour référence, si l'on veut comparer les garçons aux filles, il faut prendre l'inverse de l'*odd ratio* donné, soit 2,3 = 1/0,43.

RÉGRÉSSION LOGISTIQUE

Nous avons utilisé des régressions logistiques binaires à partir de la question « *réussir pour vous, c'est fonder une famille ?* ».

Les régressions logistiques permettent de « neutraliser » des facteurs et d'observer à sexe donné, ou à âge donné, l'effet de chaque variable explicative sur une variable à expliquer.

Nous avons créé, comme variable à expliquer, une variable binaire oui/non pour distinguer les élèves qui ont répondu « non » de ceux qui ont répondu « oui » quel que soit l'ordre de priorité (qu'il s'agisse d'une priorité de niveau 1, 2 ou 3) à la question « *Réussir pour vous, c'est fonder une famille ?* ». Elle sera notre variable à expliquer.

CHOIX DES VARIABLES EXPLICATIVES DU MODÈLE DE RÉGRÉSSION

On peut déduire de l'âge et de la classe le retard d'un élève et réciproquement (avec la classe et le nombre d'années de retard, on peut déduire l'âge). De tels groupes de variables qui se déduisent les unes des autres sont dites colinéaires, c'est-à-dire qu'elles apportent une information redondante. Or une régression logistique ne peut pas fonctionner avec des variables colinéaires.

6. Les tests du khi² ont confirmé que l'information « classe » n'expliquait pas l'idée que réussir c'est fonder une famille.

Une régression logistique avec le sexe, l'âge et la classe comme variables explicatives montrait que le sexe était la variable la plus discriminante, puis l'âge, mais que la classe n'avait pas d'effets significatifs à âge et sexe donnés⁶. Nous supprimons donc cette dernière variable de notre modèle.

MODÈLES DE RÉGRÉSSION (RÉGRÉSSIONS ASCENDANTES PAS-À-PAS)

Le sexe est la variable la plus explicative de l'importance donnée au fait de fonder une famille, puis le retard, puis l'âge (**Annexe 1** p. 94), d'où le choix de l'ordre des modèles. Le modèle 1 permet d'expliquer l'importance de « *réussir, c'est fonder une famille* » par le sexe. La modalité de référence est « garçon ». Le modèle 2 permet d'expliquer l'importance de « *réussir, c'est fonder une famille* » par le sexe et le nombre d'années de retard. Les modalités de références sont « garçons » et « à l'heure ». Le modèle 3 permet d'expliquer l'importance de « *réussir, c'est fonder une famille* » par le sexe et le nombre d'années de retard et l'âge. Les modalités de références sont « garçons », « à l'heure » et « 14 ans ». Le modèle 4 permet d'expliquer que « *réussir c'est fonder une famille pour les filles* » ou « *réussir, c'est fonder une famille pour les garçons* » par le nombre d'années de retard et l'âge. Les modalités de références sont « à l'heure » et « 14 ans ».

Tableau 4 Réussir, c'est fonder une famille ?

Réussir pour vous c'est fonder une famille ?	Effectifs	Pourcentage
Non	258	57,2 %
Oui	193	42,8 %
Total	451	100,0 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : 258 élèves soit 57,2 % des répondants jugent que fonder une famille n'est pas prioritaire pour réussir.

Champ : 451 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

significative au profit des modalités « 15 ans » et « plus de 16 ans »). Or, les collégiens qui ont plus de trois ans de retard sont des collégiens qui ont été scolarisés tardivement. Nous sommes en effet dans un collège qui a plusieurs classes de type CLA-NSA, c'est-à-dire « non scolarisés antérieurement », où l'âge des élèves monte jusqu'à 17 ans. Ces élèves intègrent ensuite des classes plus traditionnelles, mais en ayant commencé leur cursus scolaire après 11 ans. Pour ces collégiens, la question du retard ne se pose pas tellement puisque ce retard n'est pas nécessairement signe d'échec ou de difficulté scolaire, mais peut être un signe de difficulté d'intégration. On retrouve alors un résultat plus classique de préoccupation de la famille qui augmente avec l'âge.

Fonder une famille : une réussite compensatoire pour les filles

Afin de distinguer et de mesurer l'effet « sexe » indépendamment de l'âge, la classe et la réussite scolaire, nous créons le modèle 4  **Tableau 5**.

Le modèle 4 est une régression séparée pour les filles et les garçons où l'on voit que les filles de 15 ans ont presque trois fois plus de chances que celles de 14 ans de considérer que réussir c'est fonder une famille. Cette probabilité monte à sept fois plus pour les plus de 16 ans qui n'ont pas redoublé par rapport à celles de 14 ans qui n'ont pas redoublé. Les filles ayant deux ans de retard scolaire ont presque quatre fois plus de chance que les filles sans retard scolaire de considérer que réussir c'est fonder une famille, à âge donné.

L'âge joue de manière croissante : plus on est âgé, plus réussir correspond à fonder une famille, mais cela n'est vrai qu'au-delà de 15 ans, c'est-à-dire après la fin du collège pour un élève n'ayant jamais redoublé et ayant commencé sa scolarité à 6 ans. Il s'agit donc d'une vision de la réussite correspondant à des élèves qui ont soit du retard scolaire, soit qui ont eu une scolarisation tardive et subissent probablement des difficultés d'intégration liées à l'âge [EPSTEIN, 2007].

Il n'en est pas de même pour les garçons pour lesquels aucun résultat n'est significatif. Le modèle 4, pour les garçons, montre que l'âge et le retard ne jouent pas sur l'envie de fonder une famille contrairement aux filles.

La famille va devenir, pour les collégiennes qui ont du retard en classe, une voie de réussite de compensation. Les filles en échec scolaire tendent à reconstruire leur estime de soi *via* la maternité [BAILEY, BRUNO *et alii*, 2001].

Toutefois, aujourd'hui, les études⁸ montrent toutes l'existence d'une corrélation entre arrêt de l'école et grossesse précoce, mais certaines inversent causes et conséquences. Par exemple, l'étude québécoise de ROY et CHAREST [2002] indique que « *la maternité à l'adolescence réduit les chances de poursuivre des études* » (p. 8). Or, si les chiffres sont concordants avec ce que nous observons par ailleurs, rien ne permet d'affirmer ce sens de causalité.

Les adolescentes ayant répondu à notre enquête n'étaient pas enceintes. Notre étude montre que la vision de la réussite des filles (scolarisées) s'explique par le scolaire, prouvant que ce n'est pas parce qu'elles sont enceintes que les filles abandonnent leurs études, mais parce qu'elles sont en difficulté scolaire qu'elles choisissent de fonder une famille ou d'avoir des enfants : la vision de la réussite est transformée avant qu'elles ne soient enceintes. L'étude de

8. Comme par exemple BERREWAERTS et NOIRHOMME-RENARD [2006].

Tableau 5 Odds ratio de la régression logistique binaire

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	
Constante	n.s.	0,61**	0,53**	n.s.	0,13***
Sexe (réf. : garçons)				Garçon	Fille
Fille	0,49***	0,43***	0,40***		
Retard (réf. : « à l'heure »)					
1 an		1,77 *	1,74*	n.s.	n.s.
2 ans		2,77 ***	2,34**	n.s.	3,76 **
3 ans et plus		1,98 **	n.s.	n.s.	n.s.
Âge (réf. : 14 ans)					
Moins de 13 ans			n.s.	n.s.	n.s.
15 ans			2,14**	n.s.	2,77**
Plus de 16 ans			4,21***	n.s.	7,58***
Nombre d'observations	424	424	424	196	228
R ² de Nagelkerke	4 %	7 %	10 %	3 %	10 %
Prédictivité	59,2 %	61,6 %	62,0 %	55,6 %	68,0 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Significativité : * risque d'erreur inférieur à 10 % ; ** risque d'erreur inférieur à 5 % ; *** risque d'erreur inférieur à 1 % ; n.s. résultat non significatif.

Lecture : dans le modèle 1 (qui ne prend en compte que le sexe), une fille a une chance plus faible (OR = 0,490) qu'un garçon d'estimer que réussir c'est fonder une famille. Cette affirmation est certaine avec un risque d'erreur inférieur à 1 % (les tests de significativité sont faits avec des tests de Wald).

Champ : 424 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteures.

MARIE et BRETON [2015] sur la Guyane confirme précisément ces résultats : « *Plus remarquables encore, les maternités précoces et répétées, aujourd'hui quasiment inexistantes en métropole, se maintiennent à hauteur de 7 % en Guyane [...]. La qualité du parcours scolaire semble ici la plus déterminante, surtout pour les nouvelles générations : l'arrivée très précoce d'un premier enfant est souvent le fait de celles dont la scolarité est la plus défaillante* ». Temporellement, le processus de décrochage scolaire intervient avant la grossesse.

Dans leur mode de fonctionnement, les sociétés des DOM présentent certaines similitudes. Une étude menée auprès de femmes réunionnaises et martiniquaises [BRETON, 2011] montre ce que signifie « *faire famille* ». À La Réunion, c'est la mise en couple qui semble « *faire famille* » alors qu'en Martinique c'est plus souvent l'enfant qui joue ce rôle et donne à ces jeunes femmes un statut social. La famille devient alors une issue, presque une évidence. Entrer précocement dans une trajectoire familiale donne un statut à ces jeunes femmes. Les prestations sociales et les fortes solidarités familiales vont jouer un rôle important dans ce choix.

Des études⁹ montrent que les hommes ont un avantage social à fonder une famille et que la famille est un signe de réussite extérieure (au même titre qu'une maison ou une voiture). Pour les garçons, la réussite passe donc moins par les études que par la réalisation sociale d'une famille et d'enfants. Peggy SASTRE [2015] explique que les femmes sont sûres (ou presque) de pouvoir procréer ce qui n'est pas forcément le cas pour les hommes parce que les hommes ont besoin de trouver une femme qui veuille leur faire un enfant là où les femmes ont simplement

9. Voir par exemple FUSULIER et DEL RIO CARRAL [2012] ou HARELL [1993].

besoin d'un géniteur. Fonder une famille serait ainsi une réussite pour les hommes et une évidence pour les femmes. Ce qui est concordant avec les études sociologiques mentionnées précédemment dans cet article et explique que l'on ne trouve aucun motif scolaire au fait que les collégiens associent majoritairement la réussite à « *fonder une famille* » là où c'est une réussite compensatoire pour les filles.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Selon Sylvie LEVESQUE [2001], la valeur accordée à l'école permet aux élèves de définir leurs objectifs de vie et d'évaluer l'utilité de l'école pour les atteindre. La question du sens de l'école oblige à comprendre la logique propre des individus et implique d'appréhender ce qu'est la réussite pour les collégiens. Notre étude a permis de confirmer que pour les collégiens guyanais d'Apatou la réussite passe par l'obtention de diplôme et d'un emploi. Les projets d'avenir formulés par ces jeunes témoignent de la volonté d'une insertion professionnelle et sociale.

Elle a aussi mis en évidence la différence de perception de la réussite entre garçons et filles. En particulier fonder une famille est plus important pour les garçons scolarisés de notre étude que pour les filles scolarisées, ce qui va à l'encontre des stéréotypes familiaux. Pour les garçons, l'importance accordée au fait de fonder une famille ne dépend d'aucun facteur scolaire, mais d'une vision sociale de la famille.

Nos résultats montrent que fonder une famille est une forte préoccupation des collégiens, en particulier lorsqu'ils ne se projettent pas dans les études. Il semble important de souligner que dans les départements d'outre-mer, la famille est le noyau central autour duquel s'articule la vie sociale : « *La famille tient toujours une place prépondérante dans l'organisation de la société. Point de référence majeure des individus, elle influence fortement leurs choix sur les deux champs des migrations et de la reproduction, et son importance est aussi sans égale s'agissant de la solidarité à l'égard des personnes âgées* » [MARIE et BRETON, 2011].

Plus les filles sont en échec scolaire et plus elles sont âgées par rapport à la norme, plus il y a de chances qu'elles désirent fonder une famille, ce qui inverse le lien de causalité souvent donné entre l'abandon d'étude qui serait une conséquence de la maternité précoce. Pour les garçons, réussir c'est fonder une famille, quand les filles choisissent d'abord leur émancipation à travers l'emploi.

Il en ressort que les garçons restent attachés à leur environnement géographique, familial et amical dans lequel leur virilité est largement valorisée. La famille devient pour les filles une valeur refuge quand elles se retrouvent en difficulté ou en retard scolaire.

Parmi les surprises ou les spécificités de ce qui ressort de cette étude, le fait que les collégiens d'Apatou (y compris en réussite scolaire) ressemblent aux garçons de lycées professionnels qui « *sont les plus enclins à penser la réussite dans le cadre d'un bonheur familial traditionnel (femme, enfants, maison)* » [FÉLOUZIS, 1993]. Il pourrait être intéressant d'approfondir la comparaison puisque les collégiens n'ont pas le sentiment d'avoir « été orientés » contrairement aux lycéens en établissement professionnalisant.

Il serait pertinent d'étendre cette recherche à d'autres sites et apporter une analyse comparative sur cette perception de la réussite. En particulier, dans la mesure où les classes d'élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) dépendent du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés), c'est-à-dire des réfugiés et enfants du voyage en France métropolitaine, il serait intéressant d'étudier si les collégiens de CLA-NSA métropolitains adoptent un rapport à la réussite similaire aux collégiens de leur environnement ou dépendant de leur culture d'origine.

Enfin, nous ne disposons pas de variables sociologiques classiques ou de niveau scolaire, mais nous poursuivons actuellement sur un plan méthodologique d'autres recherches permettant d'étudier des modèles augmentés (à une vingtaine de variables) montrant que l'isolement et l'implication des familles sont des variables clés dans la perception de la réussite.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier d'une part l'équipe « Crise, École, Terrain, Sensible » (Centre de recherches éducation et formation, EA 1589, université Paris-Nanterre) et le laboratoire « Statistique, Analyse et Modélisation Multidisciplinaire » (SAMM ; EA 4543, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) pour leur soutien, et d'autre part leurs relectrices pour la qualité de leurs conseils.

Annexe 1

POIDS DES VARIABLES DANS LES MODÈLES PARTIELS

Variable		Modèle log-vraisemblance	Modification dans -2log- vraisemblance	ddl	Signification de la modification
Étape 1	Sexe	- 287,409	12,875	1	0,000
Étape 2	Retard	- 280,979	9,704	3	0,021
	Sexe	- 284,537	16,820	1	0,000
Étape 3	Retard	- 277,370	10,624	3	0,014
	Âge	- 276,134	8,151	3	0,043
	Sexe	- 281,634	19,152	1	0,000

Éducation & formations n° 96 © DEPP

↳ BIBLIOGRAPHIE

- ARMOUDON N., 2015, *Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane*. Thèse soutenue le 21 décembre 2015 sous la direction de Jacques Pain, université Paris-Ouest-La Défense.
- BAILEY P. E., BRUNO Z. V., BEZERRA M. F., QUEIROZ I., OLIVEIRA C. M., CHEN-MOK M., 2001, "Adolescent pregnancy 1 year later: the effects of abortion vs. motherhood in northeast Brazil". *Journal of Adolescent Health*, n° 29, p. 223-232.
- BARDOU É., OUBRAYRIE-ROUSSEL N., 2012, « Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], n° 41/3, osp.revues.org/3836.
- BERREWAERTS J., NOIRHOMME-RENARD F., 2006, *Les grossesses à l'adolescence : quels sont les facteurs explicatifs identifiés dans la littérature ?* uclouvain.be/cps/ucl/doc/reso/documents/Dos40.pdf
- BOUCHARD P., SAINT-AMANT J.-C., 1993, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, p. 21-37.
- BRETON D., 2011, « L'entrée dans l'âge adulte des jeunes réunionnaises et martiniquaises : la famille comme une "évidence" ? », *Politiques sociales et familiales*, n° 106, p. 25-38.
- COURT M., BERTRAND J., BOIS G., HENRI-PANABIÈRE G., VANHÉE O., 2013, « L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des "choix de compromis" ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses », *Revue française de pédagogie*, n° 184, p. 29-40.
- DEBLOIS L. (dir.), 2005, *La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir*, Québec, CRIRES - Les Presses de l'Université Laval.
- DURU-BELLAT M., 2004, « École de garçons et école de filles... », *Diversité-ville, école intégration*, n° 138, p. 65-72.
- EVRAUD A., 2002, « Les jeunes en Picardie, Études courtes, accès retardé à l'emploi, fondation précoce d'une famille », *Insee Picardie Relais*, n° 110.
- EPSTEIN M., 2007, « Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent », *Actes du congrès IntAref 2007 à Strasbourg* [congrès international sur l'éducation et la formation], congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Muriel_EPSTEIN_287.pdf
- FUSULIER B., DEL RÍO CARRAL M., 2012, *Chercheur-e-s sous haute tension ! Vitalité, compétitivité, précarité et (in)compatibilité travail/famille*, Louvain-la-Neuve, Presse Universitaire de Louvain.
- FÉLOUZIS G., 1993, « Conceptions de la réussite et socialisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 45-58.
- GIRARD A., CLERC P., 1964, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », *Population*, 19^e année, n° 5, p. 829-872.
- GIRARD A., 1967, *La réussite sociale*, Paris, PUF.
- GRAGNIC B., HORATUS-CLOVIS H., 2014, « L'état de l'école en Guyane : des progrès à poursuivre », *Insee Analyses Guyane. Antilles-Guyane*, n° 4.
- GUICHARD J., 1990, « Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes », *Revue française de pédagogie*, n° 91, p. 37-46.
- HARRELL T.W., 1993, "the association of marriage and MBA earnings", *Psychological reports*, vol. 72, n° 3, p. 955-964.
- HORATUS-CLOVIS H., GRAGNIC B., 2016, « Près de 120 000 élèves attendus dans les premier et second degrés d'ici 2030 », *Insee Analyses Guyane, Antilles-Guyane*, n° 13.
- HURAUULT J., 1970, *Africains de Guyane. La vie matérielle et l'art des Noirs Réfugiés de Guyane*, Paris-La-Haye, Mouton.
- LEVESQUE S., 2001, *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*, thèse de doctorat Nouveau Régime, université de Toulouse-Le Mirail.
- MARIE C.-V., BRETON D., 2011, « L'enquête Migrations, Famille et Vieillesse. Première grande enquête menée dans les DOM pour mieux cerner les défis de demain », *Politiques sociales et familiales*, n° 106, p. 98-103.

MARIE C.-V., BRETON D., 2015, « Les "modèles familiaux" dans les DOM : entre bouleversements et permanence. Ce que nous apprend l'enquête Migrations, famille et vieillissement », *Politiques sociales et familiales*, n° 119, p. 55-64.

PAULME D., 1960, « Structures sociales traditionnelles en Afrique Noire », *Cahiers d'études africaines*, n° 1, p. 15-27.

PRÊTEUR Y., DE LÉONARDIS M., 2006, « Précarités et scolarités », *Empan*, n° 60, p.101-107.

PRICE R., 1975, *Saramaka Social Structure. Analysis of a Maroon Society in Surinam*, Rio Piedras, Institute of Caribbean Studies, University of Puerto Rico.

ROY S., CHAREST D., 2002, *Jeunes filles enceintes et mères adolescentes : un portrait statistique*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec.

SASTRE P., 2015, *La domination masculine n'existe pas*, Paris, éditions Anne Carrière.

STEVANOVIC B., GROUSSON P., SAINT-ALBIN A., 2016, « Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Évaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 1, p. 91-119.

TERRAIL J.-P., 1992, « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, *Regards sur l'éducation*, p. 53-89.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.