Guyane,

les défis du droit à l'éducation

RAPPORT DE RECHERCHE

Défenseurdesdroits
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

unicef | pour chaque enfant

Photo de couverture
Des jeunes enfants regardent par la fenêtre de leur école, le 11 avril 2005 à Iracoubo. © AFP PHOTO PHILIPPE HUGUEN PHILIPPE HUGUEN / AFP.

Financement
Unicef France, Défenseur des droits

Projet porté par l'Association Migrer, Enseigner, Soigner (Migr'En Soi)

Pour citer le rapport Bériet G., Madeco S., Qribi A., Vié A. (coord.), 2021, *Guyane, les défis du droit à l'éducation*, Association Migr'En Soi, rapport de recherche commandé par l'UNICEF France, financement UNICEF France, Défenseur des Droits.

Les opinions exprimées par leurs auteurs dans ces pages ne représentent pas celles de l'UNICEF France et du Défenseur des Droits.

Date de remise avril 2021

RAPPORT DE RECHERCHE

Guyane,
les défis du droit à l'éducation

Coordination

Alexandra Vié
Doctorante Sociologie, Paris Nanterre, INS-HEA EA 7287
et professionnelle indépendante.

Membres de l'équipe de recherche

Grégory Bériet
Maître de conférences Histoire, Université de Guyane,
CRHIA EA1163 & Président de Migr'En Soi (rédacteur principal).

Silvia Lopes Macedo
Maîtresse de conférences Sociologie,
Université de Guyane, MINEA EA 7485.

Abdelhak Qribi
Maître de conférences habilité à diriger des recherches,
Sciences de l'Éducation, Université de Guyane, MINEA 7485.

Alexandra Vié
Doctorante Sociologie, Paris Nanterre, INS-HEA EA 728
et professionnelle indépendante (rédactrice principale).

REMERCIEMENTS

Nous tenons à adresser nos plus sincères remerciements à toutes les personnes : acteurs professionnels, familles, jeunes qui ont participé à l'élaboration de ce rapport de recherche. Nous leur adressons nos gratifications pour leurs échanges et les entretiens qui ont contribué à nourrir l'analyse. Nous les remercions pour le temps et la disponibilité dont elles ont fait preuve.

Nous remercions également toutes les structures qui nous ont accueillis, qui nous ont ouvert leurs portes et permis de réaliser des terrains d'enquête, dans un contexte particulier.

Enfin, nous souhaitons également remercier les prestataires extérieurs (La Plume d'Arbois, eVisionR Conseil, Eutionnat Orianne) pour les retranscriptions des entretiens réalisés dans le cadre de ce rapport.

AVANT-PROPOS

Ce projet de recherche réalisé entre septembre 2019 et avril 2021 a été impacté par la pandémie liée à la COVID-19. À ce titre, le calendrier initialement prévu et les terrains prédéfinis ont dû être adaptés au contexte sanitaire, restreignant les déplacements et aux mesures de confinement prises par le gouvernement. Si le terrain a été écourté et repensé, la qualité scientifique de ce rapport n'en a pas été amoindrie pour autant.

Toutefois, avec un terrain de recherche amputé de cinq mois, il a été difficile de prendre en compte le point de vue des enfants. Il est d'ores et déjà nécessaire de préciser qu'une recherche auprès des mineurs demande du temps, à la fois pour établir une relation de confiance et pour recueillir le consentement éclairé de l'enfant et de son représentant légal. De ce fait, le temps imparti n'a pas favorisé les enquêtes auprès de ce public.

D'autre part, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de prendre en compte l'impact socio-scolaire de la COVID-19 dans notre réflexion. Toutefois, il apparaît nécessaire de faire preuve de prudence quant à l'analyse « à chaud » d'une situation qui est toujours en cours. En effet, même si quelques remarques peuvent être esquissées, il semble encore trop tôt pour mesurer pleinement les impacts de la pandémie et des mesures gouvernementales prises l'endiguer, sur les enjeux d'accès et de qualité scolaire.

Au vu des objectifs attendus, dans cette recherche, nous avons considéré la notion d'éducation dans une approche restreinte, limitée à l'action exercée par les adultes sur les plus jeunes, selon des formes très instituées dans l'espace familial et scolaire. Pour Durkheim, cette forme est la plus à même de définir la sociologie de l'éducation. Toutefois, l'éducation aurait pu être considérée comme l'ensemble des influences socialisatrices que la société exerce sur les individus. De plus, au regard de l'étendue des thématiques à aborder et du calendrier, la question de l'école inclusive et notamment l'accès et de la qualité scolaire pour les enfants en situation de handicap n'ont été que très partiellement traités.

Enfin, il est important de rappeler que les propos tenus dans ce rapport engagent uniquement ses auteurs, soit l'équipe de recherche, et n'engagent en rien l'UNICEF France et le Défenseur des Droits.

RÉSUMÉ

Ce rapport de recherche vise à analyser les enjeux d'accès et de qualité scolaire en Guyane française, en proposant un diagnostic actualisé et objectivé du droit à l'éducation dans cette académie ultra-marine. Conduite entre septembre 2019 et avril 2021, cette étude a dû tenir compte, tant dans son calendrier que dans son contenu, d'un contexte sanitaire marqué par la pandémie de la COVID-19. Afin de traiter de l'accès et de la qualité scolaire en Guyane française, ce rapport a été divisé en trois parties.

Premièrement, il s'est agi d'analyser des phénomènes communs aux territoires de Guyane en matière d'accès à l'école et de qualité éducative et pédagogique au sein des établissements d'enseignement public. La Guyane cumule des fragilités impactant l'effectivité du droit à l'éducation des enfants et des jeunes qui s'étendent sur l'ensemble du territoire et qui méritent d'être explicitées.

Dans un deuxième volet, des études de terrain courtes ont été réalisées sur quatre territoires de Guyane. Ces « focus » ont eu pour objectif de mettre en lumière certains enjeux ayant trait à l'accès scolaire dans deux espaces urbains du littoral et d'aborder les questions de qualité scolaire dans deux sites situés sur les fleuves frontières de Guyane. Plus précisément, cette approche territoriale répond à la nécessité de rendre visible des problématiques, parfois peu abordées par la recherche et de mettre en lumière les solutions qui leur sont apportées, mais aussi les manquements.

Enfin, le troisième volet consiste à poser des recommandations sous forme de pistes de réflexion pour améliorer le droit à la scolarisation et à l'éducation des enfants et des jeunes de Guyane.

Pour parvenir à établir une analyse étayée, cette recherche repose sur la recension d'études et de rapports existants sur le sujet et la réalisation d'enquêtes de terrain qualitatives, au moyen d'entretiens sociologiques et d'observations ethnographiques.

SOMMAIRE

02 REMERCIEMENTS
03 AVANT-PROPOS
04 RÉSUMÉ
08 GLOSSAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

12 Présentation socio-éducative de la Guyane : un portrait contemporain
17 Présentation des hypothèses de recherche et des terrains associés
26 Contexte de réalisation de l'étude et méthodologie retenue

PREMIÈRE PARTIE

APPROCHE GÉNÉRALE 32

CHAPITRE 1 : ACCÈS À L'ÉCOLE

34 Infrastructures scolaires : un manque récurrent d'établissements
38 Refus d'inscription scolaire : une entrave à la scolarisation obligatoire
43 Transports scolaires : des efforts à poursuivre pour favoriser la scolarisation
46 Restauration scolaire : une nécessité pour éviter l'absentéisme et favoriser les apprentissages
49 Orientation après la troisième : quel avenir pour les plus de 16 ans ?
52 Conclusion du chapitre 1

CHAPITRE 2 : QUALITÉ SCOLAIRE

53 Le turnover des équipes éducatives : encourager la stabilité pour favoriser la qualité éducative
57 Prendre en compte la diversité socio-culturelle des élèves pour favoriser les apprentissages
60 Une relation parents/école au cœur du travail éducatif
62 L'enfance « protégée », une expérience scolaire inquiétante
65 Conclusion du chapitre 2

66 CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

SECONDE PARTIE

APPROCHE PAR TERRAIN

70

CHAPITRE 1 : MATOURY

73 Présentation des communes et des enjeux socio-spatiaux
75 Disparités éducatives et accueil scolaire
76 Matoury : un cas d'école des difficultés socio-spatiales et éducatives
81 Conclusion : la nécessité d'une synergie des acteurs des mondes associatif, socio-éducatif et scolaire

CHAPITRE 2 : SAINT-LAURENT-DU-MARONI

85 La difficile prise en compte du lieu de vie de l'enfant au moment de son inscription scolaire
91 Le manque d'établissements scolaires et la question de leur répartition
100 Vivre et étudier à Saint-Laurent-du-Maroni : entraves à la scolarisation et facteurs de déscolarisation
108 La rencontre de deux univers : les relations parents/école
113 Conclusion : deux mondes qui ont du mal à interagir dans l'intérêt de l'enfant

CHAPITRE 3 : GRAND-SANTI

116 Les motivations et les conditions d'installation et de vie qui impactent la qualité scolaire
120 Formation, pédagogie et adaptations aux réalités locales
126 Le lien avec les parents
128 Une formation adaptée comme gage d'une réussite professionnelle
131 Conclusion : un cumul de vulnérabilités pour faire équipe sur le Maroni

CHAPITRE 4 : CAMOPI

134 Les politiques linguistiques et le dispositif ILM en Guyane française
136 La maîtrise du français : une revendication des parents d'élèves qui rejoint les objectifs du dispositif ILM
137 Relations avec les familles : méconnaissance, contradictions et défis
139 Interroger la formation des ILM
141 Des pratiques pédagogiques adaptées aux enfants… mais une collaboration encore timide avec la communauté éducative
144 Conclusion : Le dispositif ILM, l'espoir d'une amélioration de la qualité scolaire en contexte

145 CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE

TROISIÈME PARTIE

RECOMMANDATIONS

148

CHAPITRE 1 : RECOMMANDATIONS SCOLAIRES ET ÉDUCATIVES

150 Accès scolaire

151 Qualité scolaire

155 **CHAPITRE 2 : RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES**

156 **CONCLUSION GÉNÉRALE**

162 BIBLIOGRAPHIE

175 ANNEXES

176 *Annexe 1* Flux de mobilités : déplacements domicile - lieux d'étude.

177 *Annexe 2* Suivi de cohorte d'élèves de troisième originaires de Camopi.

178 *Annexe 3* Proportion de professeurs contractuels et stagiaires au cycle 2 par établissement, Saint-Laurent-du-Maroni.

179 *Annexe 4* Les différents quartiers de Saint-Laurent-du-Maroni.

180 *Annexe 5* Acteurs rencontrés dans le cadre de la recherche.

184 *Annexe 6* Acteurs contactés, mais non rencontrés.

GLOSSAIRE

AFP
Agence France-Presse

AUDeG
Agence d'Urbanisme et de Développement de la Guyane

ASE
Aide Sociale à l'Enfance

BEP
Brevet d'Études Professionnelles

BTS
Brevet de Technicien Supérieur

CAF
Caisse d'Allocations Familiales

CAP
Certificat d'Aptitude Professionnelle

CASNAV
Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CCAL
Communauté de Communes de l'Agglomération Littoral

CCAS
Centre Communal d'Action Sociale

CCOG
Communauté de Communes de l'Ouest Guyanais

CE1
Classe Élémentaire Première Année

CELIA (UMR SeDYL-CELIA)
Unité Mixte de Recherche Structure et Dynamique des Langues

CIO
Centre d'Information et d'Orientation

CNCDH
Commission nationale Consultative des Droits de l'Homme

CNED
Centre National d'Enseignement à Distance

CP
Classe Préparatoire

CPE
Conseiller Principal d'Éducation

CTG
Collectivité Territoriale de Guyane

CRPV
Centre de Ressources Politique de la Ville

DDD
Défenseur Des Droits

DEPP
Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

DNB
Diplôme National du Brevet

DOM
Département d'Outre-Mer

EANA
Élève Allophone Nouvellement Arrivé

E2C
École de la 2e Chance

EMS
Équipes Mobiles de Sécurité

EMS
Établissements Médico-Sociaux

EPLE
Établissement Public Local d'Enseignement

EPS
Éducation Physique et Sportive

GSM
Grande Section de Maternelle

HALDE
Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité

ILM
Intervenant en Langues Maternelles

INSEE
Institut National de la Statistique et des Études Économiques

INSPE
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

IRD
Institut de Recherche pour le Développement

IUFC
Institut Universitaire de Formation professionnelle Continue

LCR
Langues et Cultures Régionales

LDH
Ligue des Droits de l'Homme

MCB
Médiateurs Culturels Bilingues

MDA
Maison Des Adolescents

MECS
Maison d'Enfants
à Caractère Social

MEEF (Master)
Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation

MENJS
Ministère de l'Éducation
Nationale, de la Jeunesse
et des Sports

MLDS
Mission de Lutte contre
le Décrochage Scolaire

MOM (collectif)
Migrants Outre-Mer

OEPRE
Ouvrir l'École aux Parents
pour la Réussite des Enfants

OIN
Opération d'Intérêt National

ONS
Observatoire de la
Non-Scolarisation

PAG
Parc Amazonien de Guyane

PASS
Permanences d'Accès aux Soins
de Santé

PJJ
Protection Judiciaire
de la Jeunesse

PLU
Plan Local d'Urbanisme

PMI
Protection Maternelle et Infantile

PRE
Programme de Réussite
Éducative

PSAD
Plateforme de Suivi et d'Appui
aux Décrocheurs

REP (+)
Réseau d'Éducation Prioritaire
(Renforcée)

RESF
Réseau Éducation
Sans Frontières

SEGPA
Sections d'Enseignement
Général et Professionnel Adapté

SIGUY
Société Immobilière de la Guyane

STMG (bac)
(baccalauréat) Sciences
et Technologies du Management
et de la Gestion

UG
Université de Guyane

ULIS
Unité Localisée pour l'Inclusion
Scolaire

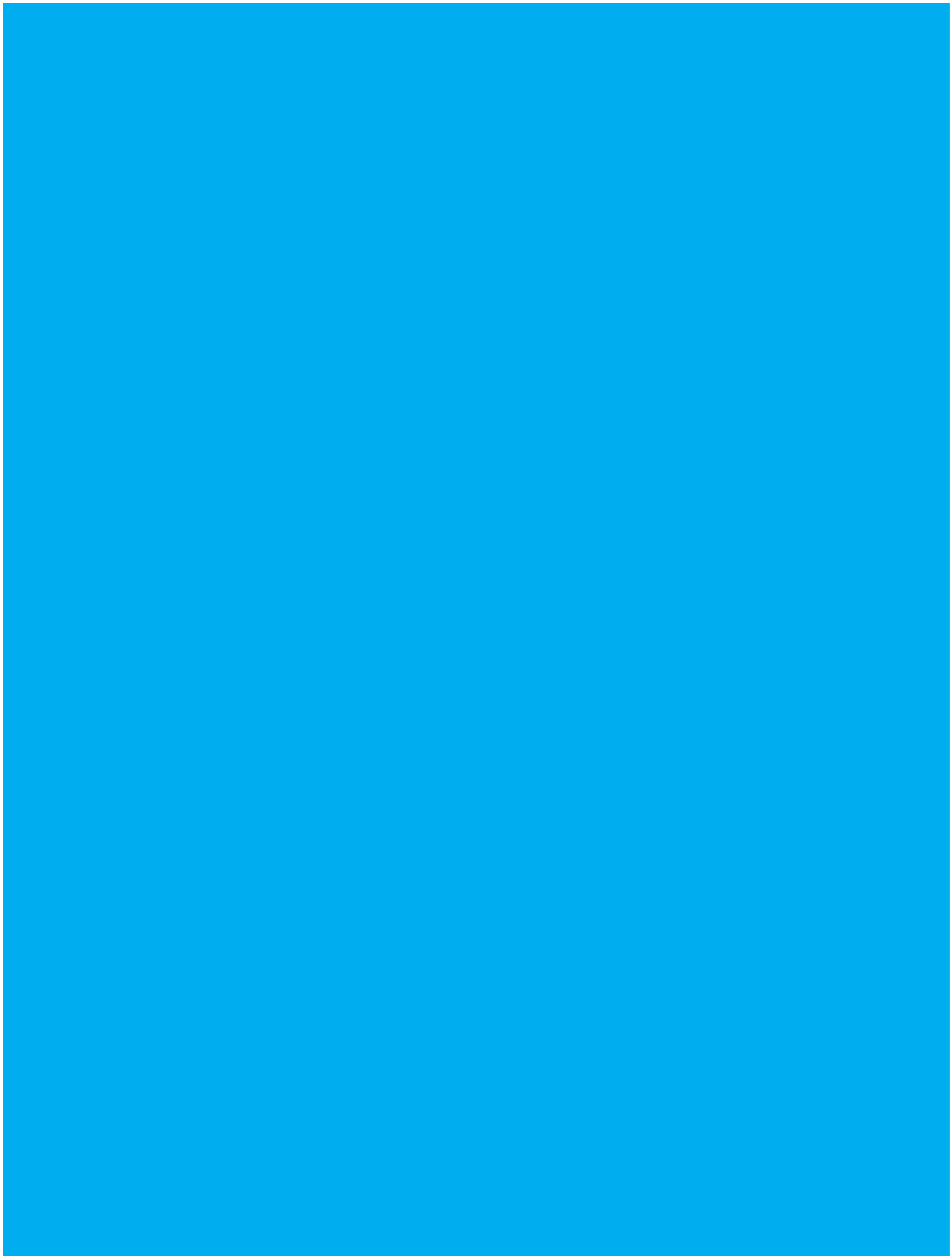
UNICEF
Fonds des Nations Unies
pour l'Enfance *(United Nations
International Children's
Emergency Funds)*

UPE2A (NSA)
Unité Pédagogique pour
Élèves Allophones Arrivants
(Non Scolarisés Antérieurement)

USB
Universal Serial Bus

ZAC
Zone d'Activité Commerciale

ZEP
Zone d'Éducation Prioritaire



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Avec 45 626 élèves scolarisés dans le premier degré et 39 523 dans le second degré, à la rentrée scolaire 2020[1], la Guyane fait partie, par son nombre d'élèves, des trois plus petites académies de France[2]. Toutefois, la superficie de ces académies diffère fortement puisque la Guyane apparaît aux côtés de la région Aquitaine-Poitou-Limousin comme la plus grande région de France, alors que la Martinique et la Corse se situent parmi les plus petites. En dépit de son « petit nombre d'élèves » et de sa grande superficie, la Guyane, seule académie ultra-marine non insulaire, doit faire face à des enjeux socio-éducatifs majeurs tant du point de vue de l'accès à l'école que de la qualité scolaire. Nombreux sont les rapports institutionnels[3] à faire état des fragilités et des défis que doit relever l'académie de Guyane pour faire valoir le droit à l'éducation pour tous les enfants et les jeunes présents sur son territoire.

C'est dans un contexte politiquement marqué[4] et sous contrainte sanitaire que cette étude a été conduite. Elle répond à la nécessité d'effectuer un diagnostic actualisé et objectivé du droit à l'éducation en Guyane, et de rendre visible des problématiques parfois peu abordées et les solutions qui leur sont apportées. Avant d'entrer dans la présentation du contexte de réalisation de l'étude et de sa méthodologie (chapitre 2), il apparaît nécessaire, dans ce propos introductif, de peindre les grands traits du portrait socio-éducatif de la Guyane (chapitre 1).

1 Données publiques du Rectorat de Guyane à la rentrée 2020-2021, Effectifs scolaires. Consulté à l'adresse : http://www.ac-guyane.fr/cid138803/academie-en-chiffres.html8484.

2 À entendre par « France » : les académies de France métropolitaine et d'outre-mer (hors Mayotte). En 2018-2019, la Corse était considérée comme la plus petite académie de France avec 55 017 élèves, suivie par la Martinique scolarisant 77 072 enfants. Dans ce classement, la Guyane arrivait en troisième position avec 86 872 élèves. Source : ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Repères et références statistiques : enseignements, formation, recherche [RERS 2020]. Édité par Bernard Javet. Paris, 2020, p.15.

3 Sans entrer dans une énumération de tous les rapports institutionnels ou issus de collectifs produits sur la question, il est possible d'en citer quelques-uns significatifs dans cette introduction tels que : le rapport du Collectif Migrants Outre-Mer (MOM) de 2018 portant sur les obstacles à la scolarisation en Guyane, le rapport du Défenseur Des Droits (DDD) sur l'accès aux droits et aux services publics de 2016. Il y a également l'avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les Outre-mer produit par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) réalisé en 2017 et le rapport de la Cour des comptes de 2020 sur le système éducatif dans les académies ultra-marines. En bibliographie, l'ensemble des références consultées et citées sera proposé.

4 Le contexte éducatif national sera abordé par la suite.

Présentation socio-éducative de la Guyane : un portrait contemporain

Il semble impossible d'aborder les enjeux socio-éducatifs de la Guyane sans prendre en compte les dynamiques démographiques du territoire qui se caractérisent par des soldes naturel et migratoire élevés. En effet, selon l'Insee[5], la variation annuelle de la population en Guyane est de +2,3 % sur la période 2012-2017 quand la moyenne nationale est de +0,4 %[6]. Si le solde migratoire est difficilement mesurable[7] en Guyane, en partie à cause de la porosité des frontières et de la forte mobilité des populations, la variation démographique liée au solde naturel demeure un indicateur à prendre en compte. Alors que le taux de natalité avoisine les 12 ‰[8] au national, en Guyane il atteint 27 ‰[9]. Ainsi la forte croissance démographique du territoire est à corréler à l'accroissement du nombre d'élèves à scolariser. Dès lors, si majoritairement, l'évolution des effectifs scolaires entre la rentrée 2017 et 2018 reste assez faible dans la plupart des académies de France, elle est de +2 % en Guyane[10].

Toutefois, des distinctions s'opèrent sur le plan local. D'une part, les données disponibles sur le site du rectorat[11] de Guyane montrent que l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés se situe principalement au second degré. En effet, le rectorat note une augmentation de +3,27 % entre les effectifs 2019-2020 et 2020-2021. D'autre part, cette hausse des effectifs serait davantage marquée dans l'Ouest guyanais autour du bassin de Saint-Laurent-du-Maroni. Toujours selon les données du rectorat, il faut noter, au second degré, une hausse des effectifs de +4,67 % à Saint-Laurent-du-Maroni contre +3,65 % à Cayenne[12] sur les années scolaires précitées. Cette hausse des effectifs à l'Ouest est corrélée à la croissance démographique plus marquée dans les communes de la Communauté de Communes de l'Ouest Guyanais (CCOG). Selon les données de l'Insee, le taux de natalité serait de 32,1 ‰[13] dans la CCOG contre 23,9 ‰[14]dans la Communauté d'Agglomération du Centre Littoral (CACL). Cette forte proportion d'enfants en âge d'être scolarisé fait pression sur les infrastructures scolaires. Ces dernières peinent pour inscrire tous les élèves, mais aussi à les scolariser dans des conditions favorisant l'égalité des chances et l'apprentissage de tous. Si la question du bâti scolaire est abordée dans la partie générale

5 « Dossier complet – Département de la Guyane (973) | Insee ». Consulté le 15 février 2021, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=DEP-973.
6 « Dossier complet – France | Insee ». Consulté le 15 février 2021, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=FRANCE-1#consulter-sommaire.
7 En Guyane, les résultats des recensements Insee ont souvent porté à débat, notamment dans la presse locale. La question de la production de données chiffrées en éducation sera abordée dans la partie méthodologie de cette introduction.
8 Insee, France, *op. cit.*
9 Insee, Guyane, *op. cit.*
10 Par une évolution assez faible, il faut comprendre une évolution positive ou négative en dessous de 1 %. Repères et références statistiques… (2020). MENJS., *op. cit.*, p. 17.
11 Effectifs scolaires… (2020). Guyane., *op. cit.*
12 Effectifs scolaires… (2020). Guyane., *op. cit.*
13 « Dossier complet – Intercommunalité-Métropole de CC de l'Ouest Guyanais (249730037) | Insee ». Consulté le 29 mars 2021, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=EPCI-249730037
14 « Dossier complet – Intercommunalité-Métropole de CA du Centre Littoral (249730045) | Insee ». Consulté le 29 mars 2021, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=EPCI-249730045.

de ce rapport, il apparaît tout de même important de préciser que cet enjeu soulève plusieurs problématiques, à savoir le nombre d'établissements par niveau disponible dans l'académie, mais aussi la répartition des établissements et leur diversité (lycée général et technologique, lycée professionnel) qui conditionne la nature et la répartition de l'offre scolaire (notamment pour penser l'orientation post-brevet des collèges ou post-baccalauréat). La question du bâti interroge indubitablement les conditions d'accueil des élèves dans l'établissement et la qualité des apprentissages.

D'autre part, la population de Guyane est une population « jeune ». Selon l'Insee, en 2017, la moitié de la population (56,3 %[15]) avait moins de 30 ans contre 35 %[16] en moyenne nationale. Si l'on s'intéresse à la part de la population âgée de moins de 14 ans, elle représente un tiers de la population contre 18 % au national sur la même année. Toutefois, « cette jeunesse » n'est pas uniformément répartie sur le territoire de Guyane, au même titre que la croissance démographique. En effet, dans les communes de l'Ouest guyanais la part des moins de 15 ans s'élève à 40 %. De plus, 65 %[17] de la population y a moins de 30 ans. Au travers des différents terrains de recherche, des écarts sont également à noter. À titre d'exemple dans la commune de Grand-Santi, la moitié de la population recensée à moins de 15 ans et les deux tiers ont moins de trente ans[18] Si cette jeunesse vient également interroger les capacités d'accueil dans les établissements, elle permet surtout de réfléchir aux politiques de jeunesse promues sur le territoire. L'idée d'accompagner le développement et l'épanouissement des enfants de Guyane apparaît être un enjeu politique central, notamment si l'on prend en compte le contexte socio-économique des familles.

En effet, ce dernier reste marqué par une grande paupérisation des populations de Guyane. Précarité et pauvreté chronique s'illustrent à la fois par l'hypertrophie des activités informelles[19] (des « *jobs*[20] ») et par la forte dépendance d'une partie des ménages aux minima sociaux. Si le taux de chômage moyen déclaré au recensement de 2017 s'élevait à 35,8 %[21] en Guyane, les écarts territoriaux sont considérables puisqu'il atteignait 61,4 %[22] à Grand-Santi. Ainsi, les communes de Guyane se trouvent confrontées à des problématiques socio-spatiales et économiques d'une ampleur considérable, souvent matérialisées par la forte progression de l'habitat informel et précaire[23].

En Guyane, la proportion d'étrangers est estimée à près de 40 % de la population, même si les recensements demeurent complexes en raison notamment du caractère interlope et irrégulier d'une partie des flux migratoires. Parallèlement, le non-recours aux droits pour une frange non négligeable de la population, notamment migrante, et plus précisément celle en situation irrégulière[24], mais aussi des populations de l'intérieur[25] constitue un marqueur de la distance entre les institutions publiques et leurs administrés. Ce non-recours aux droits concerne indubitablement le droit à l'éducation. En effet, si les enjeux éducatifs se posent dans l'enceinte des établissements scolaires, il ne faut pas oublier que la question de la non-scolarisation d'élèves en âge d'instruction obligatoire ou de formation reste un sujet délicat pour le territoire de Guyane. Un Observatoire de la Non Scolarisation (ONS) avait été lancé en Guyane en 2005[26] sous l'impulsion du ministre de l'Éducation nationale de l'époque (Xavier Darcos)

15 Insee, Guyane, *op. cit.*
16 Insee, France, *op. cit.*
17 Insee, CCOG, *op. cit.*
18 « Dossier complet – Commune de Grand-Santi (97357) | Insee ». Consulté le 15 décembre 2020, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97357
19 Lubac, F. (2009). Le travail indépendant informel en Guyane (p. 60). Association pour le Droit à l'Initiative Économique.
20 Ce terme est souvent utilisé en Guyane, pour faire référence à la pratique d'une activité génératrice de revenus effectuée de manière informelle et souvent ponctuelle. Ces « jobs » peuvent concerner du transport (pirogue, voiture), des activités de jardinage, de mécanique etc.
21 Insee, Guyane, *op. cit.*
22 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
23 Colombier, R., Deluc, B., Rachmuhl, V., & Piantoni, C. (2017). Relever le défi de l'habitat spontané en Guyane. Une expérimentation à Saint-Laurent-du-Maroni. Territoire en mouvement : Revue de géographie et aménagement. Territory in movement : Journal of geography and planning, 36, Article 36. https://doi.org/10/ggkd8h
24 Piantoni, F. (2009). Discrimination et fragmentation sociospatiale dans le bassin d'habitat de Cayenne : Étude sur sept quartiers précarisés, synthèse du rapport d'étude (p. 10). Centre de Ressources des Politiques de la Ville.
25 À comprendre : les communes des fleuves et de l'intérieur de la Guyane.
26 L'Observatoire de la Non Scolarisation (O.N.S.) —Personnels de l'Académie de Guyane. Académie de Guyane. Consulté le 29 mars 2021, à l'adresse : http://personnels.ac-guyane.fr/spip.php ? rubrique79.

et du recteur d'académie (Jean-Michel Blanquer). Cet observatoire a été réactivé timidement en 2009, sur sollicitation de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour la promotion de l'Égalité (HALDE). Puis un nouvel « observatoire de la scolarisation et de la réussite éducative » a été relancé en 2019 par le rectorat[27] de Guyane.

Si les chiffres d'enfants non scolarisés restent souvent des estimations, il semblerait que leur nombre soit en constante augmentation depuis 2009. En effet, selon l'Insee, en 2009, 2 222 enfants de 6 à 16 ans n'allaient pas ou plus à l'école ou au collège en Guyane. Le taux de non-scolarisation (4 %) était, déjà, à cette époque, trois fois supérieur à celui de la France métropolitaine[28]. Parmi les études statistiques de l'Insee[29] se trouvent des données chiffrées sur la scolarisation et la non-scolarisation des enfants de plus de 2 ans pour l'année 2015. Ainsi, environ 6 500 enfants âgés de 3 à 17 ans n'auraient pas été scolarisés cette année-là[30]. Enfin en 2018, le rectorat de Guyane expliquait à l'Agence France Presse (AFP) que le taux de non-scolarisation était de 13,7 %, soit 11 000 enfants[31].

D'autre part, si l'interculturalité est souvent présentée pour définir le paysage sociocommunautaire de la Guyane, il ne faut pas oublier que l'immigration reste un fait social cristallisant une partie des tensions sociocommunautaires. Ces dernières semblent s'accompagner de concurrences et de stéréotypes socio-ethniques dont les soubassements idéologiques trouvent une partie de leur ascendance dans l'histoire coloniale du territoire[32]. Toutefois, la multiculturalité est bien présente notamment si l'on s'intéresse au plurilinguisme des populations. Plus d'une trentaine de langues et dialectes sont recensés en Guyane[33] dont 12 langues sont considérées comme langues de France[34]. Cette multiculturalité et ce plurilinguisme ne sont en aucun cas liés exclusivement aux mouvements migratoires mais intrinsèques à la société guyanaise. Le plurilinguisme a fait son entrée dans les questions d'éducation au début des années 2000. Si des progrès[35] ont été faits en Guyane pour prendre en compte les langues des élèves, il n'en reste pas moins que la non-maîtrise du français fait toujours partie des défis à relever pour l'académie[36].

Parmi les nombreux défis se pose également celui de la mobilité des professionnels de l'éducation[37]. Loin d'être un phénomène nouveau, il est possible de soulever deux enjeux majeurs. Premièrement, la Guyane connaît une faible attractivité, en externe, vis-à-vis de la métropole. Deuxièmement, en interne, il est également possible de voir certains territoires pâtir d'une faible demande, à l'instar des communes dites isolées. Ce manque d'attractivité est à combiner à la nécessité pour le rectorat de pallier le manque de personnels éducatifs formés, par des personnels débutants. Les enjeux, présentés par la suite, sont à la fois liés à la capacité des équipes à travailler de manière concertée, à accompagner les nouveaux venus, et à penser un projet éducatif et pédagogique favorisant la réussite de tous.

Afin de répondre aux besoins éducatifs, l'ensemble des établissements du 1er degré et des collèges de Guyane à l'exception de quelques établissements publics situés dans la commune de Rémire-Montjoly et des établissements

27 L' « observatoire de la scolarisation et de la réussite éducative », coprésidé par le Recteur et le Président de la Collectivité Territoriale, s'est réuni en janvier 2020 puis en mars 2021. Les deux séances de mars 2021 avaient pour thématique les chiffres de la scolarisation et le bâti scolaire.

28 Gragnic, B. (2013). En Guyane, les conditions de vie matérielles de l'enfant s'imposent comme le premier déterminant de la non-scolarisation. AntianÉchos, 33.

29 « FOR1—Population de 2 ans ou plus par scolarisation, sexe, âge et lieu d'études en 2015 – Département de la Guyane (973) –Diplômes—Formation en 2015 | Insee ». Consulté le 8 mars 2021, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/3568825?geo=DEP-973&sommaire=3568833

30 Insee, scolarisation Guyane, *op. cit.*

31 AFP, avec. (2019, septembre 13). Guyane. Des milliers d'enfants ne sont pas scolarisés chaque année. Ouest-France.fr. https://www.ouest-france.fr/region-guyane/departement-de-guyane/guyane-des-milliers-d-enfants-ne-sont-pas-scolarises-chaque-annee-6518906

32 Benoît, C. (2018). « La carte n'est pas le territoire ! » Coutume, droit et nationalité plurielle en Guyane française, 169 (1), 121 130. https://doi.org/10/ggkk8r

33 Léglise, I. (2008). Plurilinguisme et migrations en Guyane française. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques : Migrations et plurilinguisme, 2, 95-97.

34 Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de France* (p. 9) [Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication]. Ministère de la Culture et de la Communication.

35 Cette question sera pleinement abordée dans la partie 2 (Camopi).

36 Rectorat de Guyane (2017). *Projet Académique 2018-2021* (p. 35). Ministère de l'Éducation nationale.

37 Cette question sera pleinement détaillée dans la partie 2 (Grand-Santi).

privés, sont placés en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée[38] (REP+). Sans entrer dans les détails, quelques précisions sur le fonctionnement national de l'éducation prioritaire s'imposent.

> « La création des Zones d'Éducation Prioritaire[39] dans les années 80, comme le souligne la Cour des comptes[40] dans les premières lignes son rapport de 2018, a alors constitué une innovation : elle adaptait le principe d'égalité devant les services publics, entendu jusqu'alors comme un principe d'indifférenciation, pour tenir compte des caractéristiques spécifiques des usagers du service public. En effet, la politique d'éducation prioritaire s'appuie sur un mode de discrimination positive qui prend la forme d'une compensation des écarts entre territoires[41] ».

Afin de favoriser la réussite scolaire des élèves situés en zone d'éducation prioritaire, des mesures ont été mises en place, par exemple :

> « Les obligations de service des enseignants du premier et du second degré ont été modifiées afin de tenir compte du temps à consacrer au travail en équipe, nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves[42] ».

Ainsi, dans le premier degré, des temps de formation, par des formateurs « REP », doivent être proposés aux équipes pendant 18 demi-journées par an. D'autre part, les classes préparatoires (CP) en 2017, les classes élémentaires de première année (CE1) en 2019 et celles de grande section de maternelle (GMS) en 2020 sont en cours de « dédoublement » en REP et REP+. S'il est majoritairement préconisé de dédoubler les classes, c'est-à-dire d'avoir des classes de 12 élèves face un enseignant, en fonction des contraintes liées à l'occupation de l'espace[43], les 24 élèves peuvent bénéficier d'un enseignement en coanimation, soit deux enseignants dans la classe. Il est également initié, depuis la rentrée 2019, la mise en place d'un petit-déjeuner à l'école[44] ainsi qu'un renforcement du montant de l'allocation de rentrée scolaire pour les familles. Une hausse de la rémunération des personnels affectés dans les établissements REP et REP+ était également prévue entre 2018 et 2020[45].

Cette présentation succincte des enjeux socio-éducatifs contemporains montre combien il est nécessaire de s'intéresser à ce territoire. Si les défis ci-dessus sont visibles sur l'ensemble du territoire, il apparaît également qu'une étude abordant l'accès à l'école et la qualité scolaire en Guyane doit impérativement mettre en lumière des problématiques globales, mais également se focaliser sur une étude par territoire afin d'appréhender plus finement la dimension holistique de l'école dans des contextes socioculturels et sociolinguistiques différents. Dès lors, il semble important de présenter succinctement les hypothèses retenues et les différents terrains de recherche.

38 Dans ce rapport, les récents débats sur une possible disparition du dispositif d'éducation prioritaire tel qu'il est pensé actuellement et les expérimentations dans trois académies dès la rentrée 2021, pour penser sa redéfinition ne seront pas abordés. Consulté l'article en ligne : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/11/23112020Article637417106894866165.aspx

39 Zones d'Éducation Prioritaires (Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981, du 09/07/1981). Entre 1981 et 2019, l'éducation prioritaire a été réformée à maintes reprises. En 1997, aux côtés des ZEP apparaissent les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), (Circulaire n° 97-233 du 31-10-1997, du 13/11/97). En 2006, apparaissent les Réseaux Ambition Réussite (RAR), (Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006). En 2010 sont proposés les programmes expérimentaux CLAIR qui deviennent ÉCLAIR en 2011, incluant les écoles primaires, (Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010 du 22/07/2010). En 2014, Refondation de l'éducation prioritaire en REP et REP+ (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014).

40 L'éducation prioritaire (p. 197). (2018). [Rapport d'évaluation d'une politique publique]. La Cour des comptes..

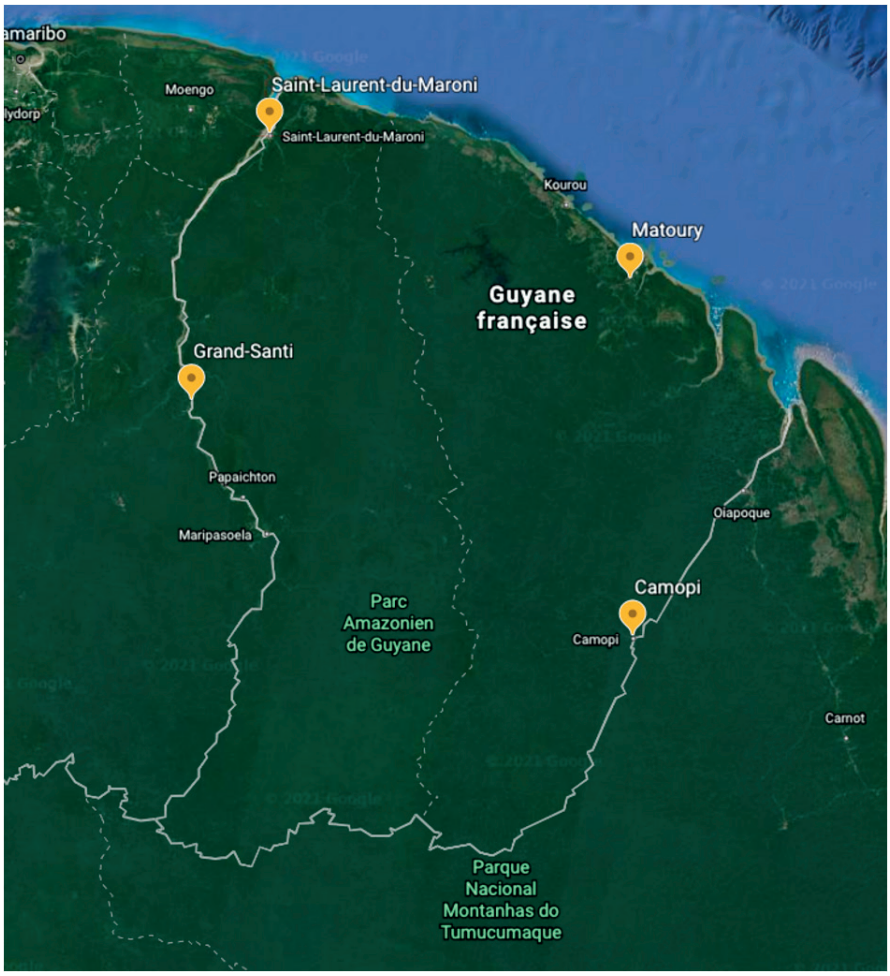
41 Vié, A. (2020). Éducation et territoire (s) (p. 114). UNSA Éducation, IRES, p. 56.

42 L'éducation prioritaire. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 24 mars 2021, à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140.

43 Cela est abordé dans le rapport, partie 1, chapitre 2.

44 Cela est abordé dans le rapport, partie 1, chapitre 1.

45 L'éducation prioritaire. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *op. cit.*



1

Carte de la Guyane et des terrains de recherche

Source : capture écran d'une image satellite, Google Earth, le 05/03/21

Présentation des hypothèses de recherche et des terrains associés

Les études de terrain, au nombre de quatre, choisies en concertation avec le commanditaire portent principalement sur l'accès scolaire sur l'île de Cayenne et à Saint-Laurent-du-Maroni, et sur la qualité scolaire, à Camopi et à Grand-Santi. Sur l'île de Cayenne et à Saint-Laurent-du-Maroni, les enjeux scolaires sont inscrits dans l'étude de quartiers. Le choix a été fait de partir de quartiers populaires, voire défavorisés, cumulant un ensemble de problématiques liées à l'accessibilité scolaire. À Grand-Santi et à Camopi, l'entrée favorisée est celle des acteurs et des dispositifs pour entendre les attentes scolaires des familles et des jeunes, mais aussi les motivations des professionnels à s'inscrire ou non dans un territoire isolé. **(→ ill. 1)**
Ces enquêtes de terrain sont à considérer comme des « focus ». Sans vocation exhaustive, elles mettent en lumière tant des difficultés, des barrières et des obstacles entravant l'accès et la qualité scolaire que des points favorisant la scolarisation et l'ouverture de l'institution scolaire aux différents contextes locaux.

→ Terrain de Matoury

Présentation de la commune

Matoury est située sur l'Île de Cayenne. Elle fait partie de sa banlieue résidentielle et économique. C'est dans cette commune que se situent l'aéroport Felix Éboué et le port du Larivot. La commune est créée au moment du décret de 1879 organisant les municipalités du littoral guyanais. Si la commune du nom de «Tour de l'Isle » existe depuis 1880, elle porte le nom de Matoury depuis 1891. **(→ ill. 2)**

Actuellement, la commune est composée d'une population multiculturelle et plurilingue à l'image des agglomérations de Guyane. De manière générale, les indicateurs sociodémographiques de la commune sont représentatifs de la moyenne guyanaise. Bien que légèrement plus basse que la moyenne du département, la croissance démographique est de +1,5 % sur la période

2

Représentation
de Matoury et de Cayenne

Source : Capture écran d'une représentation satellite de l'Île de Cayenne, Google Maps, le 08/03/21

2012-2017[46]. Cette mouvance est commune aux municipalités présentes dans la CACL. Après une forte progression entre les années 1970 et 1990[47], cette dernière tend à se stabiliser. Cela se manifeste notamment dans le taux de natalité. Ce dernier était de 22,9‰ en 2017[48] contre 26,9‰ pour la moyenne guyanaise[49]. Dans la commune, les moins de trente ans représentent la moitié de la population et les moins de 15 ans un tiers[50]. La moitié des familles recensées déclarent avoir un ou deux enfants[51]. Les familles déclarant quatre enfants ou plus (comme cela est le cas pour les autres territoires de l'étude) ne représentaient que 14,3 % des familles en 2017[52]. Concernant les résidences principales, elles possèdent en moyenne 3,6 pièces et le taux de suroccupation des logements serait d'un tiers[53]. Un peu moins de la moitié des ménages étaient propriétaires de leur logement en 2017 et presque toutes les résidences principales possèdent l'électricité et les sanitaires dans le logement[54]. Le chômage concernerait un tiers de la population[55].

Dans cette commune, 46 % des plus de 15 ans non scolarisés se déclarent sans aucun diplôme toutefois, 42,7 % des 18-24 ans sont encore en étude[56]. À la rentrée 2020, la commune scolarise 5046 élèves[57] au premier degré, répartis sur 17 établissements (4 écoles maternelles, 5 écoles élémentaires et 8 groupes scolaires). En moyenne, 300 élèves sont scolarisés par établissement. Au second degré la commune scolarise 4 130 élèves[58] dans quatre collèges (dont un privé) et un lycée. En moyenne (hors établissement privé), 900 élèves sont scolarisés par collège.

Hypothèses retenues

Si deux hypothèses[59] ont été initialement structurées autour de l'étude de cette commune et ses quartiers défavorisés, une troisième postulait que l'étude de l'accueil et la qualité d'accès à l'école se devaient également d'être pensées dans l'ensemble de l'aire urbaine de l'île de Cayenne, plutôt que de les réfléchir à l'échelle de la seule commune[60]. Au vu du contexte sanitaire, le terrain de Matoury n'a pu être qu'exploratoire, ainsi la recherche s'est centrée sur l'étude de cette troisième hypothèse. C'est donc cette dernière qui est explicitée ici. À l'instar de ce que diagnostique Stéphane Granger, la Guyane se trouve en voie de sud-américanisation aussi bien par la nature des populations migrantes de ces dernières décennies que par l'organisation socio-spatiale d'un territoire comme celui de la CACL[61]. Ce dernier se morcèle entre plusieurs communes aux contrastes de niveau de vie et d'accès aux services publics très importants[62]. On y trouve ainsi différents types d'habitats, dont les structures varient en fonction de la popularité des lieux et des réalités de la spéculation immobilière ; résidences bourgeoises, villas, habitat informel et quartiers spontanés. Tous ces bâtis semblent se côtoyer sans se regarder. Les disparités spatiales que génèrent les inégalités socio-économiques de la Guyane ont un impact sur les réalités scolaires ainsi que sur l'absence de mixité sociale au sein de différents établissements scolaires. Par ailleurs, si la CACL peut apparaître comme plus privilégiée que les autres communes de Guyane du point de vue scolaire, les constats sociaux relatifs à cette aire urbaine restent dominés par le recensement d'une paupérisation importante frappant plus durement au sein de

46 Les données de l'Insee utilisées pour les présentations sociodémographiques des territoires d'enquête sont extraites des dossiers complets suite aux recensements. « Dossier complet – Commune de Matoury (97307) | Insee ». Consulté 26 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-97307
47 Insee, Matoury, *op. cit.*
48 Insee, Matoury, *op. cit.*
49 Insee, Guyane, *op. cit.*
50 Insee, Matoury, *op. cit.*
51 Insee, Matoury, *op. cit.*
52 Insee, Matoury, *op. cit.*
53 Insee, Matoury, *op. cit.*
54 Insee, Matoury, *op. cit.*
55 Insee, Matoury, *op. cit.*
56 Insee, Matoury, *op. cit.*
57 Insee, Matoury, *op. cit.*
58 Insee, Matoury, *op. cit.*
59 La première tendait à considérer l'école comme un fait social total. Elle structure des temporalités familiales et les relations sociales, et de ce fait la question de son accès détermine de nombreuses stratégies d'acteurs. Dans certains quartiers défavorisés, à l'instar de Balata, la place de l'école en tant que service public apparaît essentielle au regard des difficultés de recrutement de personnels stables et du manque de moyens matériels et financiers. L'école demeure une passerelle de réussite plausible pour certains qui s'accrochent en dépit des circonstances. Mais pour d'autres… elle reste aussi un lieu synonyme d'un sentiment d'échec. La deuxième hypothèse consistait à penser que les écoles et établissements scolaires représentent des acteurs centraux des politiques publiques au sein du territoire et que l'action des rythmes scolaires et du travail pédagogique apportent une dimension positive au quotidien de l'enfant et de l'adolescent. 60 La Communauté d'Agglomération du Centre Littoral se compose de 6 communes : Cayenne, Rémire-Montjoly, Roura, Matoury, Macouria, Montsinéry Tonnegrande.
61 Granger, S. (2008). La Guyane, un territoire Caraïbe en voie de sud-américanisation. EchoGéo, (6). https://doi.org/10.4000/echogeo.6503
62 Hidair, I. (2009). L'espace urbain cayennais : un champ de construction identitaire. Espacepolitique, 6. https://doi.org/10.4000/espacepolitique.1039

certaines catégories de population, notamment celles contraintes à une vie de « clandestinité administrative ».

Ainsi, au sein de la CACL, nous envisageons une approche générale mettant en avant les difficultés et les obstacles en matière d'accès à l'école. L'observation et les échanges avec les acteurs de terrain semblent confirmer le fait que les enfants vivant dans des quartiers défavorisés et les élèves étrangers rencontrent des difficultés d'accès à l'école plus prononcées. Une approche par les données statistiques et les plans d'urbanisme permettra d'avoir une vision socio spatiale de la scolarisation dans l'ensemble de la CACL. En effet, ce territoire renferme de fortes disparités qui ont une incidence globale sur les facilités d'accès à l'éducation. C'est la raison pour laquelle nous avons cherché à réfléchir le rapport à l'école et la qualité d'accès à l'institution scolaire, en favorisant notamment la prise en compte des zones sociales défavorisées, cumulant une importante proportion de populations de moins de 18 ans ainsi qu'une part significative d'échec scolaire.

→ Terrain de Saint-Laurent-du-Maroni

Présentation de la commune

La ville de Saint-Laurent-du-Maroni fait face au Suriname et à la ville d'Albina. Cet espace-frontière est délimité par le fleuve Maroni. Ce dernier s'étend sur plus de 500 kilomètres et sépare donc deux espaces nationaux : la France et le Suriname. La commune se situe à un carrefour de communication à la fois terrestre et fluvial. En effet, Saint-Laurent-du-Maroni se situe au milieu de l'axe routier reliant Cayenne et Paramaribo, capitale du Suriname. Elle est aussi une porte d'entrée fluviale et relie tous les villages du Maroni, jusqu'à Pidima. Fondée à des fins pénitentiaires, la commune civile fut officiellement créée le 9 novembre 1949. Bien que majoritairement noir-marron, le paysage socioculturel apparaît aujourd'hui cosmopolite.
(→ ill. 3)

D'un point de vue démographique, à l'instar d'autres villes en Guyane, la commune a connu une explosion démographique, passant de 5000 habitants en 1968 à près de 43 000 en 2017[63]. Cette croissance s'explique premièrement par un solde naturel positif. Entre 2012 et 2017, le taux de natalité s'élevait à 43,7 pour mille[64], alors que la moyenne nationale se situe à 12,2 pour mille[65]. Mais la croissance démographique se comprend également au regard du solde migratoire. En 2016, 68 % de la population avait moins de 30 ans[66] alors que seulement 3,5 % de la population avait plus de 60 ans. Sur la composition des ménages, 30,4 % des familles indiquaient avoir 4 enfants ou plus et seulement 2,7 % des « 20-24 ans »[67] déclaraient vivre seuls en 2017, contre 20,4 % en moyenne nationale[68]. 61,5 % des ménages se déclarent propriétaires de leur résidence principale[69]. Parallèlement, la jeunesse saint-laurentaise est peu qualifiée. 50 % de la population se déclaraient au chômage en 2017. Cette même

63 « Dossier complet – Commune de Saint-Laurent-du-Maroni (97311) | Insee ». Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-97311#chiffre-cle-3
64 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, op.cit.
65 Insee, France, *op. cit.*
66 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*
67 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*
68 Insee, France, *op. cit.*
69 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*

3
Représentation de Saint-Laurent-du-Maroni et de la frontière surinamaise
Source : capture écran d'une photographie satellite, prise par Google Earth, le 6/03/21

année, seulement 23 % des plus de 18 ans étaient encore scolarisés et 51,4 % des plus de 15 ans non scolarisés déclaraient ne possédaient aucun diplôme supérieur à un brevet des collèges. Il faut toutefois noter une amélioration par rapport à 2011, où la part des jeunes de plus de 15 ans sans diplôme s'élevait à 69,9 %.

À la rentrée 2020, la commune recensait 29 établissements du premier degré scolarisant 9266 élèves[70]. Répartie en 8 écoles maternelles, 10 écoles primaires et 11 groupes scolaires, la moyenne par établissement se situe à 320 élèves. Au premier degré, parmi ces effectifs, il y a un groupe scolaire et une école primaire privés sous contrat. Au second degré, Saint-Laurent-du-Maroni compte six collèges, dont un privé sous contrat. Si les établissements publics scolarisent en moyenne 950 élèves, l'établissement sous contrat n'en accueille que 201[71]. Enfin, 3 165 élèves étaient scolarisés dans les trois lycées de la commune.

Hypothèses retenues

Dans le cadre de cette commune, il a été choisi d'entrer dans le sujet par l'étude d'un quartier en interrogeant les relations entre les familles et l'école. Il s'agit de cerner des points de distance (transport, architecture, représentations, moyens économiques), mais aussi les éléments de rapprochement entre les familles et l'école. Trois hypothèses ont été retenues.

70 Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*
71 Effectifs scolaires…. (2020)., Guyane., *op. cit.*

Premièrement, il faut partir du postulat que les formalités administratives, les transports scolaires, la localisation des établissements et les rythmes scolaires conditionnent les possibilités d'accès à l'établissement et le regard porté par les familles sur l'institution scolaire et ses acteurs. Ces éléments interrogent à la fois les moyens économiques et les stratégies mises en place par les familles pour permettre aux enfants d'être scolarisés, mais aussi les dotations de la mairie (premier degré) et de la collectivité territoriale de Guyane (2nd degré). La deuxième hypothèse se structure autour de la représentation des acteurs : le sens donné à l'école par les acteurs de Saint-Laurent-du-Maroni. Il semblerait que les attentes du corps enseignant en matière d'investissement parental et celles des familles ne sont pas convergentes. Enfin la troisième hypothèse porte davantage autour d'une réflexion relative à la mobilité des acteurs. Dans un contexte paupérisé, l'hypermobilité des acteurs entrave la pérennité des relations parents-écoles et l'accès des enfants à la scolarité.

→ Terrain de Grand-Santi

Présentation de la commune

Grand-Santi est une commune située sur le fleuve Maroni et fait donc face au Suriname. Elle se compose d'un bourg et de quelques villages, « *kampoes*[72] » tels qu'Apaguy et Monfina. (→ ill. 4)

Longtemps accessible uniquement en pirogue, la commune bénéficie depuis 2008 d'une liaison aérienne, soit un vol par jour de 16 places, comprenant aussi des passagers à destination de Maripasoula.
Si cette commune a été créée en 1993, elle existe depuis 1969. Elle est majoritairement peuplée de Bushinengués N'djuka. Les N'djuka représentent une des six sociétés noir-marrons ou Bushinenguées du territoire. La guerre civile au Suriname de 1986 à 1992 a provoqué des migrations intenses vers la rive droite du fleuve et les atouts sociaux de la Guyane ont également exercé une force d'attraction.

La croissance démographique est également à prendre en compte dans cette commune, puisqu'elle recensait 1786 habitants en 1990 et plus de 7900 en 2017[73]. Aujourd'hui, elle compte environ 10000 habitants. S'élevant à un taux de +5,6 % entre 2012 et 2017, cette croissance est due à des soldes migratoire et naturel positifs. Le taux de natalité dans la commune est de 28,9 ‰[74] à cette même date. La structure de la population montre en 2017 une dominante de la tranche d'âge « 0-14 ans », soit 51,6 % de la population[75], les moins de 30 ans représentant 74 % de la population[76]. Sur la composition des ménages, plus de la moitié d'entre eux a 4 enfants et plus à charge[77] alors que 44,1 % de logements disposent d'une pièce ou deux. Le taux de suroccupation des résidences principales est établi à 73,2 % en 2017[78]. 58,4 % des familles se déclarent monoparentales. Comme à Saint-Laurent-du-Maroni seulement 2 % des 20-24 ans déclarent vivre seuls[79]. Si la grande majorité des habitants (90 %) déclare

72 Les « kampoes » désignent en Guyane française, de petits villages souvent isolés.
73 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
74 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
75 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
76 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
77 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
78 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
79 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*

4

Représentation de Grand-Santi et du fleuve Maroni, frontière du Suriname

Source : capture écran d'une image satellite réalisée par Google Earth, le 05/03/21

être propriétaire de sa résidence, seulement 32,5 % disposent de l'électricité[80] dans le logement. Une précarité sociale très forte caractérise cette population. 61,4 % de la population se déclare au chômage en 2017[81]. 91 % de la population non scolarisée, ayant 15 ans et plus, ne possède aucun diplôme et seulement 13,6 % des 18 ans et plus sont encore scolarisés[82].

La commune dispose de deux groupes scolaires publics à Monfina et Apaguy scolarisant à la rentrée 2020 et selon les chiffres du rectorat, 363 élèves. Apaguy compte 203 élèves répartis en 11 classes. Monfina scolarise 160 élèves sur 10 classes. Le bourg de Grand-Santi dispose d'une école maternelle et deux écoles élémentaires publiques accueillant 777 élèves[83]. Le bourg dispose aussi d'un collège public scolarisant 524 élèves[84] à la rentrée 2020.

80 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
81 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
82 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*
83 Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*
84 Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*

Hypothèses retenues

Sur le plan théorique, nous partons de l'idée centrale selon laquelle si le contexte de cumul de vulnérabilités affaiblit considérablement l'attractivité du territoire pour les enseignants, il ne peut, cependant, prendre sens, qu'en étant articulés aux dynamiques personnelles, perceptions, aspirations et stratégies des acteurs. Certes le constat d'un vécu difficile ne fait pas de doute. C'est ce que n'a pas manqué de souligner le rapport du Défenseur des Droits en 2016 décrivant la condition enseignante[85]. Mais, les facteurs vulnérabilisant opèrent toujours en fonction des particularités subjectives des sujets. Quel sens ces derniers donnent-ils à leur engagement ? Et quels projets sous-tendent leurs investissements ?

→ Terrain de Camopi

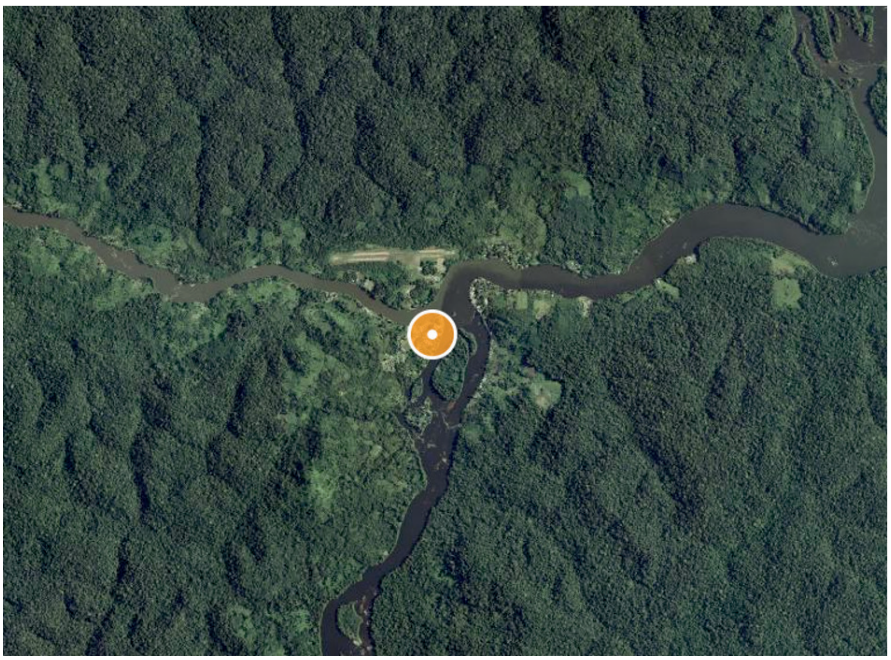
Présentation de la commune

Camopi est une commune qui se trouve dans le sud-est de la Guyane, le long du fleuve Oyapock, faisant frontière avec le Brésil au confluent du fleuve Oyapock et de la rivière Camopi. La commune se trouve dans le Parc Amazonien de Guyane (PAG)[86]. En face du bourg de Camopi, sur la rive brésilienne de l'Oyapock, se trouve *Vila Brasil*. Elle se situe à un croisement fluvial.
(→ ill. 5)

Elle a une superficie[87] de 10 030 km^2 et une densité[88] de 0,2 habitant/km^2. Dans cette commune étendue, il est possible de recenser un bourg et plusieurs villages allant jusqu'à l'extrême sud du territoire. La commune a été créée en 1969. Camopi n'est accessible que par pirogue depuis Saint-Georges-de-l'Oyapock. La population est majoritairement amérindienne et locutrice des langues wayãpi et teko (émerillon). Si la population en 1968 était de 276 habitants, elle en recense 1805 en 2017[89]. Le taux de natalité était de 30,5 ‰ à cette même date. Il est le plus élevé des quatre terrains d'enquête. 71,5 %[90] de la population a moins de 30 ans et se rapproche ainsi de la commune de Grand-Santi. Très peu de données quantitatives sont disponibles sur la structure familiale. Toutefois, à l'instar de Grand-Santi, les logements sont petits, d'une moyenne de 2 pièces[91] et plus de 80 % des résidences principales sont considérées comme suroccupées[92]. 90 % de la population recensée se déclare propriétaire de sa résidence principale et 40 % déclare avoir de l'électricité dans le logement[93].

Concernant la scolarisation, Camopi fut l'un des premiers villages amérindiens à posséder une école. Fondée en 1955, elle a obtenu comme enseignant un Amérindien Kali'na du littoral, ancien pensionnaire du « *home*[94] » de Mana. Selon l'Insee en 2017, 81,7 % des plus de 15 ans non scolarisés ne possèdent aucun diplôme, 7,5 % un CAP ou BEP ; 2,7 % un baccalauréat. En effet, le décrochage se situe à l'entrée au lycée, et ce notamment en l'absence d'établissement dans la commune. Si 84,4 % des élèves de 11 à 14 ans sont scolarisés, ils ne

85 « Ils ont dans l'écrasante majorité été amenés à rejoindre un poste isolé, dans un endroit qui ne représentait pour eux qu'un point sur une carte et livrés à eux- mêmes, qu'il s'agisse de rejoindre leur poste, de trouver un logement, de découvrir dans un certain découragement qu'il n'y avait ni poste, ni épicerie, ni téléphone et souvent ni eau courante et ni électricité ; pis, ils n'avaient souvent pas une claire conscience de l'identité, des usages, de la culture de la population qu'ils étaient amenés à côtoyer », Accès aux service publics…. (2016)., Mathieu., *op. cit.*
86 Cartographie du Parc amazonien de Guyane | Parc amazonien de Guyane. Parc amazonien Guyane. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.parc-amazonien-guyane.fr/fr/des-decouvertes/un-territoire-unique/cartographie-du-parc-amazonien-de-guyane
87 Si Maripasoula est la plus grande commune de France de par sa superficie, Camopi se place en troisième position.
88 « Dossier complet – Commune de Camopi (97356) | Insee ». Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97356
89 Insee, Camopi, *op. cit.*
90 Insee, Camopi, *op. cit.*
91 Insee, Camopi, *op. cit.*
92 Insee, Camopi, *op. cit.*
93 Insee, Camopi, *op. cit.*
94 Les « *Homes* » catholiques ou internats religieux ont été développés en Guyane dès les années 30 sur le modèle des orphelinats pour enfants créoles à destination des enfants amérindiens. Ces établissements se sont développés au moment de la Francisation des territoires de l'Inini dès les années 50 sous l'impulsion de Robert Vignon, dernier gouverneur et premier préfet de Guyane. Prise entre une alphabétisation et une évangélisation, l'idéologie d'une mission civilisatrice justifiait des pratiques brutales et notamment les enfants étaient retirés de leur environnement familial.



5
Représentation de Camopi
Source : capture écran d'une image satellite réalisée par Géoportail, le 10/12/20

sont plus que 67,4 % des 15-17 ans[95]. Si l'on s'intéresse aux 18-24 ans, seulement 4,7 % sont en études[96]. Le taux de chômage serait en 2017 de 35 %[97].

À la rentrée 2020[98], le bourg de la commune recensait un groupe scolaire composé de 14 classes accueillant 265 élèves ainsi qu'un collège de 134 élèves. Des établissements du premier degré sont également présents dans trois villages de la commune. Deux classes accueillent les 44 élèves de la maternelle au CM^2 dans le village Roger. Une école primaire de 61 élèves (4 classes) est à Zidock au sud de la commune. À Yawapa-Pina, il y a une école primaire de 19 élèves regroupés dans une classe unique.

Hypothèses retenues

Dans cette commune, il était envisagé de travailler sur deux pistes de réflexion. La première consistait à mesurer le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale en rendant visibles les demandes des parents, des écoliers, des jeunes étudiants et des ex-étudiants concernant l'éducation scolaire, sa qualité et son efficacité dans la commune de Camopi. D'autre part, il s'agissait de mettre en lumière des actions, des initiatives et des dispositifs qui contribuent à une amélioration de la qualité de l'éducation scolaire. Toutefois, les conditions sanitaires n'ont pas permis de conduire le terrain initialement prévu et les réflexions ont dû être adaptées. À ce titre, si les demandes des familles et des jeunes en matière de scolarisation sont abordées succinctement, l'accent sera mis sur l'analyse ethnographique d'un dispositif : celui des Intervenants en Langues Maternelles (ILM).

95 Insee, Camopi, *op. cit.*
96 Insee, Camopi, *op. cit.*
97 Insee, Camopi, *op. cit.*
98 Effectifs scolaires … (2020)., Guyane., *op. cit.*

Avant d'entrer dans le cœur de la recherche, il semble nécessaire de revenir sur la démarche méthodologique retenue. À ce titre, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur le contexte éducatif national et les dernières réformes ainsi que sur l'impact de la situation sanitaire sur la méthodologie de cette étude.

Contexte de réalisation de l'étude et méthodologie retenue

Un contexte national de réformes éducatives

Réalisée entre septembre 2019 et avril 2021, cette étude a été conduite dans un contexte politique intense. Si la crise sanitaire a eu un impact sur la manière de conduire cette étude, les réformes éducatives n'ont pas, à première vue, influencé le terrain de recherche et ses résultats. Bien qu'il faille se prémunir des analyses « à chaud », il apparaît toutefois essentiel de prendre en compte le contexte.

En souhaitant réduire les inégalités et lutter contre le décrochage scolaire, la loi pour une École de la confiance promulguée au Journal officiel le 28 juillet 2019 a proposé une série d'articles abaissant l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans et étendant l'obligation de formation à 18 ans. S'il n'a pas été possible d'en mesurer directement les effets dans cette étude au vu de leur caractère récent, ces mesures devront se mettre en place dans un contexte éducatif déjà sous tension. Comme cela a été présenté, la démographie exerce déjà une forte pression sur les établissements scolaires de Guyane, qui peinent à y inscrire tous les enfants ou à leur proposer des orientations en adéquation avec leurs parcours et motivations. S'il n'est pas possible d'en mesurer les effets, l'allongement de l'instruction obligatoire, tout comme l'entrée en vigueur du décret

facilitant les démarches d'inscription scolaire, sont des leviers pour faire valoir le droit à l'éducation. D'autres mesures de la loi pour une École de la confiance, notamment concernant la préprofessionnalisation des enseignants sont d'ores et déjà mise en œuvre en Guyane et pourront, donc, dans le corps de l'étude être soumises à analyse. Enfin, le projet de loi de lutte contre le séparatisme et les respects des principes de la République ou la loi de programmation de la recherche ne sont pas pris en compte dans cette recherche.

Une méthodologie essentiellement qualitative

L'approche méthodologique retenue par l'équipe apparaît avant tout qualitative. En effet, le choix d'une telle approche est tout à fait en cohérence avec les objectifs assignés à cette étude. La méthodologie s'appuie à la fois sur des outils d'analyse tels que l'entretien et l'observation, mais aussi sur l'analyse de documents, d'articles de recherche et de rapports. En fonction des acteurs interviewés et des conditions, les entretiens ont pris des formes variées. En effet, certains entretiens semi-directifs ont été réalisés en présentiel et ont été enregistrés, pour d'autres des notes ont été prises. Certains entretiens ont dû avoir lieu par téléphone ou en visioconférence. Des échanges informels et des observations ont nourri et complété les entretiens. L'équipe a priorisé l'entrée par les professionnels[99]. Nous avons à la fois interrogé des députés, différents corps de métiers qui composent l'Éducation nationale, mais également les acteurs du monde associatif et socio-médical. Il est à noter que le service de statistique académique du rectorat de Guyane a réalisé et fourni un important travail de collecte et de traitement de données demandées concernant le suivi de scolarité de collégiens de Camopi, et cela en dépit des conditions limitées d'accès aux données dû à la COVID-19. D'une manière générale, le rectorat de Guyane a facilité les entrées des chercheurs dans les établissements scolaires et auprès des personnels. Toutefois, nous n'avons pu rencontrer des acteurs qui nous apparaissaient centraux : les services municipaux de la ville de Saint-Laurent-du-Maroni, la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), mais aussi la Plateforme de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs (PSAD), ainsi que la Collectivité Territoriale de Guyane.

Au regard de la situation sanitaire et des mesures de confinement prises par le gouvernement et les collectivités locales pour freiner l'épidémie, le temps et la méthode de collecte de données, par des terrains de recherche sur site, ont dû être adaptés. Le terrain de recherche (sur site) a été arrêté au mois de mars 2020, soit six mois après le début de l'étude. Pour rappel, le premier confinement s'est étendu du 12 mars au 11 mai 2020. Les établissements scolaires ainsi que les institutions de l'éducation nationale sont restés fermés au public en Guyane jusqu'en septembre 2020. Le deuxième confinement a quant à lui duré du 30 octobre au 15 décembre 2020. Depuis cette date, des mesures restrictives (telles que le couvre-feu) sont toujours en vigueur. Bien

99 À ce titre, un tableau répertoriant tous les acteurs rencontrés complète cette partie, est présenté en Annexes 5 et 6.

que les établissements d'enseignement du 1er et du 2nd degré soient ouverts en Guyane, le respect des conditions sanitaires n'a pas permis un retour de la recherche dans les écoles. S'il était prévu de réaliser quatre études de terrain avec une durée de trois semaines par terrain, le terrain prévu à Matoury[100] n'a pu être réalisé et le temps à Camopi[101] a été nettement réduit. Confinée depuis mars 2020, cette commune n'a vu que très brièvement se lever les restrictions de déplacement. En effet à compter du 30 septembre 2020, la circulation entre Camopi et les autres communes du territoire a été de nouveau restreinte, les regroupements et les déplacements au sein de la commune ont été interdits et les établissements scolaires fermés. Prévu pour 15 jours ce confinement a duré plus de trois semaines et les écoles et le collège n'ont pas été rouverts avant le 16 novembre 2020. Toutefois, deux semaines de terrain ont été pleinement réalisées à Grand-Santi et à Monfina en novembre 2019 et février 2020[102] et trois semaines ont été conduites à Saint-Laurent-du-Maroni[103]. En fonction des lieux, l'accès au terrain a pu être facilité par la connaissance d'anciens étudiants de l'Université de Guyane, comme par exemple, à Saint-Laurent-du-Maroni et à Grand-Santi.

Avant d'entrer dans la partie générale de ce rapport, il convient d'apporter quelques précisions méthodologiques en fonction des terrains de recherche. En effet, il est à noter que chaque chercheur est libre de son angle de recherche et d'analyse. Si Camopi bénéficie d'une connaissance de plusieurs années[104], les terrains de Matoury, Grand-Santi et de Saint-Laurent-du-Maroni constituaient de nouvelles zones d'enquête. D'autre part, en fonction des terrains et des approches scientifiques des chercheurs, certains outils méthodologiques ont été favorisés. Ainsi à Grand-Santi, c'est au moyen d'entretiens semi-directifs enregistrés auprès des acteurs éducatifs locaux, et notamment des enseignants du premier et du second degré ainsi que des parents, que l'enquête a été conduite. Les deux semaines de terrain ont permis de nouer des contacts, d'observer la dynamique locale et de recueillir les témoignages sur les conditions de vie et d'exercice professionnel sur le fleuve. Au total, 23 entretiens structurés, individuels, enregistrés ont été réalisés. La méthode d'analyse a consisté à regrouper les unités sémantiques fondamentales en des catégories générales indépendamment du jugement ou de la tonalité affective du propos tenu. Dans un second temps, les orientations des appréciations ou expériences relatées ont été identifiées[105]. Les hypothèses et objectifs de l'enquête ont guidé utilement l'exploitation des données. Il s'agissait, concernant les enseignants notamment, de relever dans chaque expérience les indices les plus significatifs permettant d'identifier les enjeux et modalités de l'adaptation professionnelle et psychosociale dans le contexte étudié.

À Saint-Laurent-du-Maroni, l'observation ethnographique et les entretiens non enregistrés ont largement été utilisés. Si les professionnels de l'éducation ont été rencontrés, il a aussi été possible de s'entretenir avec de jeunes adultes. La parole des enfants a également pu être entendue au moyen d'ateliers collectifs réalisés dans une classe de CM1. Après avoir expliqué la recherche en septembre 2019, différentes thématiques ont été abordées, sous la forme d'ateliers pédagogiques coconstruits par l'enseignant, en septembre 2019 et janvier 2020. Ces

100 Le premier terrain débuté en mars 2020 a été interrompu par l'annonce du confinement général et le deuxième terrain réalisé en octobre 2020 a été écourté par les mesures prises pour le deuxième confinement.
101 Un terrain de recherche a été réalisé du 20 au 25 janvier 2020.
102 La première mission a eu lieu du 26 novembre au 9 décembre 2019 et la deuxième s'est déroulée entre le 10 et le 16 février 2020.
103 Un premier terrain a été réalisé du 20 au 26 novembre 2019, un deuxième a eu lieu du 25 janvier au 12 février 2020 et enfin le dernier terrain a eu lieu entre le 5 et 18 septembre 2021.
104 Dans cette étude, il est fait référence à d'autres recherches menées précédemment, en particulier une recherche-action réalisée entre 2018 et 2019 en collaboration avec la responsable REP + de Camopi avec un financement de la Fondation Banque de France et de la CAF/Guyane, et l'appui du Rectorat de Guyane et du Parc Amazonien de Guyane.
105 Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. http://journals.openedition.org/sociologies/993

ateliers ont été réalisés sur la base du volontariat et sans enregistrement. Ils ont donné lieu à des productions écrites collectives et anonymes.

Enfin à Camopi et à Matoury, les terrains n'ont pu être conduits comme prévu initialement en raison du contexte sanitaire. Ainsi, à Matoury, il s'est agi de confronter des entretiens exploratoires, des observations à une étude sociostatistique des différentes communes de la CACL. En effet, ce territoire renferme de fortes disparités qui ont une incidence globale sur les facilités d'accès à l'éducation. Enfin, l'enquête de terrain à Camopi s'est structurée autour d'une approche anthropologique laissant la place à des entretiens ouverts, des entrevues informelles et des observations faites à l'école. Si peu d'entretiens ont été enregistrés, tous les interviewés ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement oral à sa réalisation. Les échanges avec les enfants ont été très restreints, et les données récoltées sur ce public s'appuient surtout sur les observations des enfants dans les salles de classe et dans la cour, sans entretien direct.

La place des acteurs et la démarche éthique

Si l'entrée par les professionnels a été privilégiée c'est bien que le contexte pandémique, amputant de près de cinq mois la recherche, n'a pas permis de développer un temps sur le terrain suffisamment régulier pour travailler avec les mineurs. Il est nécessaire de maintenir des contacts réguliers avec la population jeune pour mener une étude auprès d'elle. Obtenir leur consentement éclairé et celui de leurs représentants légaux, dans le contexte de la Guyane peut s'avérer très difficile et requiert un temps de terrain long, dont nous ne disposions pas. En effet, la grande mobilité des familles ne permet pas toujours de les rencontrer, l'absence de représentant légal officiel ou la non-maîtrise du français par les familles apparaissent des réalités, loin d'être anecdotiques. Toutefois, il est évident que ce public ainsi que leurs familles ne doivent pas être écartés de cette recherche. Si quelques enfants ont été interrogés, ils l'ont été dans le cadre collectif au sein des établissements scolaires à Saint-Laurent-du-Maroni. D'autres échanges ont pu avoir lieu à Camopi, lieu de recherche pratiqué depuis plusieurs années par la chercheuse responsable, avec l'obtention d'un consentement éclairé oral des enfants et des adultes. D'autre part, nous avons porté une attention particulière aux regards des adultes, des familles pour obtenir leur ressenti et avis sur les enjeux scolaires.

Concernant la démarche éthique, des initiatives ont été prises allant dans le sens du respect des enquêtés et de la conservation de leurs données. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la démarche éthique de Graham et all, « Recherche éthique impliquant des enfants », du centre de recherche de l'UNICEF Innocenti de 2013. Nous stockons les données collectées sur des clés « *Universal Serial Bus* » (USB) cryptées en dehors des serveurs de stockage

en ligne. De plus, nous préservons l'anonymat lors de tout échange, rencontre ou entretien. Nous ne conservons aucune donnée personnelle non essentielle à la recherche. Les entretiens réalisés auprès des personnes majeures se sont tenus après explication de la recherche et obtention d'un consentement éclairé verbal. Nous avons veillé à ce que l'entretien ne constitue en rien une source de conflit ou de menace pour l'enquêté. L'enregistrement audio a été proposé en début d'entretien sans mesure de contrainte et dans le respect du choix de l'enquêté. Certains échanges n'ont pas été enregistrés et ont fait l'objet de prise de notes. Les extraits d'entretiens présentés dans le corps du rapport apparaissent comme ceux issus d'entretiens enregistrés.

La question des données quantitatives

Si cette étude souhaitait aborder les questions d'accès scolaire (et notamment l'enjeu de la non-scolarisation) d'un point de vue quantitatif, il a été rapidement constaté qu'il serait difficile d'obtenir des données chiffrées précises et actualisées. Deux éléments sont à mentionner. Premièrement, bien qu'il ait été fait mention, dans cette introduction, d'un observatoire de la non-scolarisation, ce dernier n'a pas démontré un fonctionnement suffisamment stable pour produire des données étayées. Produire des données sur la non-scolarisation mériterait de déployer des moyens humains, techniques et financiers qui n'étaient pas à la portée de cette étude et qui, à ce jour, ne sont pas déployés par d'autres acteurs. Toutefois, l'Insee produit une série statistique[106] tout à fait intéressante, mentionnée dans cette introduction. Sur des données de 2015, l'Insee propose un chiffrage du nombre d'enfants non scolarisés par âge et par commune. Ces données issues du recensement peuvent éclairer cette question.

Deuxièmement, les chiffres issus du recensement (notamment sur le profil démographique) sont à prendre avec prudence. La mobilité forte des familles, les pratiques de « confiage » des enfants[107], l'importance de l'habitat informel, mais aussi la forte présence de populations en situation irrégulière viennent corser les méthodes de recensement et possiblement les résultats. En effet, il n'est pas rare d'entendre, dans la presse[108] des élus interroger le mode de calcul de la population considérant que cette dernière est sous-évaluée. Il ne faut pas oublier que les dotations étatiques dépendent en partie de la démographie.

106 Insee, scolarisation, Guyane, op.cit.
107 Il est ici fait référence à des enfants confiés à des membres de la famille élargie, en Guyane française ou dans un pays frontalier ou de la région.
108 Le recensement de la population guyanaise remis en cause par la CTG. (2021, mars 3). *France-Guyane*. https://www.franceguyane.fr/actualite/politique/le-recensement-de-la-population-guyanaise-remis-en-cause-par-la-ctg-479552.php

Plan du rapport

Pour conclure cette introduction, il apparaît important de poser la structure de ce rapport. Ce dernier se découpe en **trois grandes parties**.

La première concerne une analyse globale des enjeux d'accès et de qualité scolaire.
Dans cette partie, il s'agit de produire un état des connaissances actualisé des enjeux de la non-scolarisation, de la mal scolarisation[109] et la déscolarisation en Guyane française. Pour ce faire, un travail de recension des études existantes a été mené. Nous y ajoutons une approche quantitative avec les données disponibles ainsi que des éléments récoltés sur le terrain. Cette partie est scindée en deux chapitres permettant de distinguer en premier lieu **les enjeux ayant trait à l'accès scolaire** et en second lieu, de **mettre en avant les éléments propres à la qualité scolaire et éducative**. La conclusion de cette première partie synthétisera certes les principaux enjeux, mais mettra également en lumière l'impact de la COVID-19.

La deuxième partie de ce rapport est dédiée aux études par terrain.
Afin de respecter le travail d'investigation et d'analyse des chercheurs, le découpage retenu est celui d'une présentation par territoire. Ainsi se succèderont les études réalisées à Matoury et sur la CACL, à Saint-Laurent-du-Maroni, à Grand-Santi et à Camopi. Si les communes du littoral abordent les enjeux d'accès à l'école, les territoires de l'intérieur eux se concentreront sur l'analyse de la qualité scolaire.

La troisième partie est consacrée aux recommandations.
Ces dernières seront classées en deux chapitres. Le premier et le plus exhaustif proposera des **recommandations et pistes d'amélioration sur les questions scolaires**. Le deuxième chapitre présentera des **recommandations générales**, nécessaires à l'amélioration de l'accès et de la qualité scolaire en Guyane française.

109 La mal-scolarisation est entendue ici comme la situation d'élèves suivant une scolarité mal adaptée à leur situation occasionnant des souffrances, un retard dans leurs acquisitions voire un décrochage.

PREMIÈRE PARTIE

APPROCHE GÉNÉRALE

Cette première partie a pour objectif de proposer un panorama des enjeux d'accès et de qualité scolaire à l'échelle de la Guyane. Si le chapitre 1 est consacré aux questions d'accès scolaire, le chapitre 2 brosse quant à lui les problématiques liées à la qualité scolaire et éducative. Pour étayer l'argumentaire, il sera aussi bien fait référence à des études ou rapports existants sur le sujet qu'à des données collectées sur le terrain.

CHAPITRE 1

Accueil scolaire

Infrastructures scolaires : un manque récurrent d'établissements
34

Refus d'inscription scolaire : une entrave à la scolarisation obligatoire
38

Transports scolaires : des efforts à poursuivre pour favoriser la scolarisation
43

Restauration scolaire : une nécessité pour éviter l'absentéisme et favoriser les apprentissages
46

Orientation après la troisième : quel avenir pour les plus de 16 ans
49

Conclusion du chapitre 1
52

CHAPITRE 2

Qualité scolaire

Le *turnover* des équipes éducatives : encourager la stabilité pour favoriser la qualité éducative
52

Prendre en compte la diversité socio-culturelle des élèves pour favoriser les apprentissages
57

Une relation parents/école au cœur du travail éducatif
60

L'enfance « protégée », une expérience scolaire inquiétante
62

Conclusion du chapitre 2
65

CHAPITRE 1

Accès à l'école

6 →
Évolution des effectifs scolaires du 2nd degré en Guyane (2011-2020)
Source : L'académie en chiffres, rentrée 2020.

Infrastructures scolaires : un manque récurrent d'établissements

Si la Guyane fait partie des plus petites académies de France, par son nombre d'élèves, elle pâtit d'un manque de constructions scolaires sur l'ensemble de son territoire. À la rentrée 2019, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) recensait 44 établissements publics du 2nd degré en Guyane contre 66 en Martinique[110]. Alors que la Martinique scolarise 5 000 élèves de moins que la Guyane au 2nd degré et que son territoire est plus de 70 fois plus petit, elle dispose pourtant de 29 établissements du 2nd degré (publics et privés) de plus que la Guyane. Toujours selon ces données, la Guyane dispose d'autant d'établissements du 2nd degré que la Corse, alors que cette académie scolarise pour le 2nd degré deux fois moins d'élèves. Loin d'être un fait nouveau, cette problématique a déjà été soulevée en 2013 par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme :

> « Une comparaison réalisée en 2013 par la section locale du Syndicat National des Enseignements du Second degré (SNES) montrait que pour le même nombre de jeunes en âge d'être scolarisés, la Guyane disposait de 16 collèges et de 20 lycées de moins qu'en Martinique[111] ».

D'autre part, contrairement à de nombreuses académies, les effectifs scolaires continuent de progresser. À titre indicatif, les effectifs scolaires de la Guyane ont augmenté de 2 % entre la rentrée 2017 et 2018, alors que ces derniers ont baissé de 3 % en Martinique. Seules deux académies de France ont vu leurs effectifs augmenter de plus de 1 % (+1,1 % pour Créteil et 1,5 % pour Lyon) entre ces deux rentrées[112].
(→ ill. 6)

Si les effectifs progressent plus spécifiquement dans le 2d degré et l'enseignement supérieur, cette croissance ne s'accompagne pas par l'édification de nouveaux établissements. Avec une population d'élèves qui représente environ 1/3 de la population globale, la Guyane aurait besoin, d'après le dernier projet académique de la Guyane, de construire 10 collèges, 5 lycées et plus de 500 classes du 1er degré d'ici les cinq à dix prochaines années[113]. Ainsi, l'accès à l'instruction par l'école s'en trouve profondément impacté. Dans les grandes communes du littoral, en particulier Cayenne, Saint-Laurent-du-Maroni et Saint-Georges

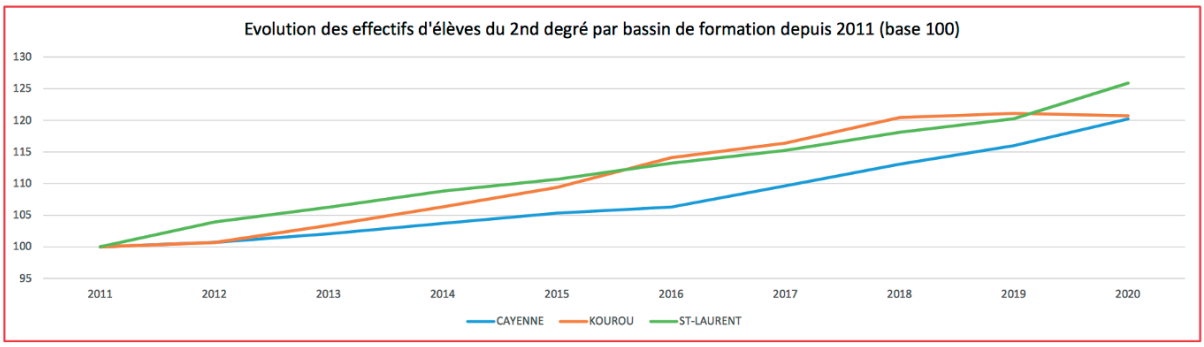
110 Repères et références statistiques… (2020)., MENJS., op. cit, p. 37. Si l'on ajoute les établissements privés (sous et hors contrat), la Martinique comptabilise 83 établissements du 2nd degré contre 52 en Guyane.

111 CNCDH. (2017). *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer* (p. 94). Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, p. 14. https://www.cncdh.fr/sites/default/files/170706_avis_droit_a_leducation_dans_les_outre-mer_0.pdf

112 Repères et références statistiques… (2020)., MENJS., op. cit, p. 37.

113 Projet académique 2018-2021, Guyane, *op. cit.*

BASSIN DE FORMATION	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Evolution 2019/2020
CAYENNE	17 135	17 257	17 488	17 774	18 047	18 216	18 790	19 376	19 876	20 601	3,65%
KOUROU	5 558	5 596	5 747	5 909	6 081	6 342	6 470	6 694	6 730	6 710	-0,30%
SAINT-LAURENT	9 702	10 084	10 309	10 556	10 738	10 985	11 183	11 459	11 667	12 212	4,67%
Académie de la Guyane	**32 395**	**32 937**	**33 544**	**34 239**	**34 866**	**35 543**	**36 443**	**37 529**	**38 273**	**39 523**	**3,27%**



Lecture de la base 100 : l'indice base 100 mesure la variation relative de la valeur entre la période de base (2009 dans notre évolution) et les périodes suivantes.
Le fait de ramener toutes les valeurs de départ à 100 permet de calculer et de comparer facilement les évolutions de plusieurs ordres de grandeur entre deux périodes.
Exemple : pour 100 élèves scolarisés dans le 2nd cycle pro en 2011, ils sont 112 à la rentrée 2016, soit 12% d'augmentation des effectifs du 2nd cycle Pro entre 2011 et 2016.

de l'Oyapock, la situation est jugée particulièrement critique en raison notamment de la croissance démographique importante, plus spécifiquement celle des élèves de 2nd degré. « *Depuis 2005, les effectifs scolaires ont crû de 20 % dans le premier degré et de 35 % dans le second degré*[114] ». Ainsi, certains établissements peuvent atteindre des taux de remplissage de 140–150 % [115], comme dans le cas des trois lycées de la commune de Saint-Laurent-du-Maroni[116] ou bien même dans les établissements de la CACL. Parallèlement, la construction de « *bungalows* » qui était destinée à pallier l'urgence face au manque de bâtiments scolaires tend à se pérenniser[117].

Lors d'un échange avec le chef du service des constructions scolaires[118] du rectorat, plusieurs difficultés semblent se poser pour la construction d'établissements. Avant de les présenter, il convient de rappeler les prérogatives des acteurs en matière de construction scolaire. Comme le rappelle le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse sur son site internet[119], la commune a la charge des écoles publiques établies sur son territoire. Cette compétence a été confirmée par la loi du 22 juillet 1983. À ce titre, elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension et les

114 Studer, B., & Petit, M. (2020). *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement, en conclusion de la mission effectuée en Guyane sur la rentrée scolaire (13-19 octobre 2019)* (Rapport d'information N° 2650). Assemblée Nationale.

115 Carle, J.-C., Karam, A., & Lafon, L. (2018). *Le système éducatif en Guyane. Pour un état d'urgence éducatif*. Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Sénat.

116 Cette idée sera développée dans la partie 2, chapitre 2 consacrée à Saint-Laurent-du-Maroni.

117 Rapport d'information… (2020). Studer, Petit, *op. cit.*

118 Depuis cet échange en janvier 2020, une réforme nationale a transféré les fonctions de ce service à la Préfecture, sans prendre en compte la mission d'appui aux collectivités.

119 *Les collectivités territoriales*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/les-collectivites-territoriales-8138

réparations majeures. Le département a quant à lui la charge des collèges. Il assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. Enfin, la région a la charge des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes[120]. La particularité de la Guyane tient au fait qu'elle cumule sur le même territoire le statut de département et de région. À ce titre, la collectivité territoriale de Guyane détient à la fois la responsabilité de construction, de reconstruction, d'extension et de réparation des collèges et des lycées. Toutefois comme de nombreuses questions éducatives, il est important de comprendre que les constructions dépendent d'un travail collégial entre la préfecture, la collectivité (locale ou territoriale) et le rectorat, sur deux volets : financier et technique. Pour le 1er degré, la première difficulté réside dans la capacité des petites communes à porter le dossier technique et financier. Dès lors, pour faciliter les constructions, le service des constructions scolaires du rectorat accompagne les collectivités dans le montage du dossier. Toutefois, cet appui est une activité supplémentaire pour ce service et le maire reste maître d'œuvre du projet.

« Concernant les écoles, certaines communes sont mieux armées que d'autres pour assurer la maîtrise d'ouvrage des travaux de construction. De fait, certaines constructions scolaires demandent des travaux lourds, incluant la mise en place de réseaux d'adduction d'eau et d'approvisionnement en électricité, et s'apparentent à de véritables opérations d'aménagement du territoire[121] ».

Si le montage du dossier peut prendre du temps, l'appel d'offres auprès des entreprises peut être une autre difficulté. En fonction des commandes déjà en cours, les entreprises peu nombreuses, en Guyane, ne peuvent se positionner dans des délais courts. Il faut également prendre en compte le lieu d'implantation tant dans le choix du terrain (qui peut demeurer une difficulté entre élus) que dans la localisation géographique. Un établissement sur le fleuve demande plus de temps et de moyens que sur le littoral. Dans les meilleurs délais, c'est-à-dire des délais théoriques, il est estimé à 2 ans pour la construction d'un établissement sur le littoral et à 4 ans sur les fleuves.

« Les constructions se heurtent cependant à d'importants obstacles, qui sont d'abord géographiques : les communes de l'intérieur ne sont pas accessibles par la route. La pirogue demeure le seul moyen d'y acheminer des matériaux, ce qui n'est possible qu'à la saison humide en raison du niveau des eaux. Une surveillance spécifique doit également être organisée pour éviter qu'ils ne soient volés. On relève également un manque de foncier disponible[122] **».**

Toujours selon les propos du chef de service, trois groupes scolaires restent à l'étude à Saint-Laurent-du-Maroni dont deux dans le quartier Sables blancs-Vampires. Le collège 6 et le lycée 4 devraient quant à eux sortir de terre dans les trois prochaines années. Cependant, ces deux établissements répondaient à des besoins identifiés en 2013 pour lesquels il n'y avait pas, à cette époque, de financement. Sous l'effet des manifestations de 2017 et des constats cinglants sur la situation socio-éducative qu'elles ont pu porter notamment, des efforts financiers ont été consentis par l'État en faveur d'un accroissement du nombre d'établissements scolaires : 15 millions d'euros par an pendant 10 ans pour la construction et la rénovation des écoles, 50 millions par an pendant 5 ans pour les collèges et les lycées[123]. Le projet académique 2018-2022 affichait sa volonté d'étoffer les constructions scolaires à hauteur de 10 collèges, 5 lycées et 500 classes de 1er degré d'ici à 2023–2028 pour être en capacité d'accueillir une population scolaire en forte inflation. D'autre part, les projets affichés par le rectorat permettent d'entrevoir une prise en compte ambitieuse des besoins scolaires spécifiques du territoire : « amplifier la scolarisation de proximité afin de réduire le nombre d'enfants en attente de scolarisation » ou encore « créer des structures pour l'accueil des allophones et des élèves à besoins spécifiques »

120 Les collectivités territoriales. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *op. cit.*

121 Rapport d'information… (2020). Studer, Petit, *op. cit.*, p. 7.

122 Rapport d'information… (2020)., Studer., Petit, *op. cit.*, p. 7.

123 Rapport d'information… (2020)., Studer., Petit, *op. cit.*

Création de lycées dans des communes isolées ?

La construction d'un lycée dans la commune de Maripasoula, encore aujourd'hui non opérationnel semblerait, à première vue, une réponse de nature à casser l'isolement des territoires de l'Ouest guyanais et à limiter les coûts éducatifs pour des familles qui n'ont bien souvent pas les moyens de scolariser leurs enfants à Cayenne ou Saint-Laurent-du-Maroni. Bien que nous prenions l'exemple de Maripasoula, la question se pose également pour la construction d'un lycée à Camopi ou d'un collège à Taluen. Si cette réponse peut permettre de scolariser plus longtemps les jeunes des fleuves, en l'état actuel des choses, elle pose également certaines contradictions qu'il faut prendre en considération. Le manque de professionnels formés, leurs fortes mobilités, d'autant plus marquées dans les sites dits isolés, demeurent et demeureront dans les nouveaux établissements. Plus clairement, si les enfants peuvent plus facilement avoir accès au lycée, se pose la question de la qualité scolaire (éducative et pédagogique).

La construction de nouveaux établissements amène indubitablement à anticiper sur l'offre en logements pour les équipes, mais aussi pour les jeunes venant des villages éloignés. Ici intervient donc l'enjeu des internats scolaires et des familles hébergeantes qui aujourd'hui ne permettent pas d'accueillir les élèves dans des conditions propices à la réussite éducative.

Par conséquent, il nous semble délicat de miser uniquement sur la solution de la construction pour penser le développement d'une offre éducative locale plus étoffée, sans réfléchir par ailleurs à l'amélioration des dispositifs de déplacement des élèves, de leurs familles ainsi que des professionnels de l'éducation. Les statistiques montrent que les communes de l'Ouest comme de l'Est guyanais ressemblent à des zones frontières dont les élèves ne peuvent que très difficilement s'extraire. Or, si l'objectif éducatif consiste à rapprocher les jeunes guyanais de leurs homologues de France hexagonale en termes de réussite au baccalauréat général et professionnel, l'accès dans des conditions sécurisantes et décentes aux structures éducatives des communes du littoral constitue un point d'attention, au même titre que le développement d'établissements de 2nd degré sur les communes de l'intérieur.

C'est donc un avis partagé qui traverse l'équipe de recherche quant à la création d'établissements dans les communes des fleuves. Ce qui apparaît évident c'est bien que ces créations ne puissent être amorcées sans la prise en compte d'une offre de logements et de transports adaptés (tant pour les élèves que les équipes) et sans un travail d'amélioration des conditions d'accès aux établissements du littoral. ●

figurent dans le projet académique de Guyane pour les années 2018–2022. Ainsi que l'a rappelé récemment une représentante du Réseau Éducation Sans Frontières lors d'une interview accordée à *Radio Peyi*, peu de réalisations matérielles ont été finalisées depuis deux ans[124]. **(→ page précédente : *Création de lycées dans des communes isolées* ?)**

Si la pandémie de la COVID–19 n'a pas facilité non plus le travail des différents services responsables des constructions scolaires ainsi que les entreprises chargées des chantiers, les mesures prises par le gouvernement pour la freiner ont également eu un impact sur les inscriptions scolaires.

Refus d'inscription scolaire : une entrave à la scolarisation obligatoire

Si la question du refus de scolarisation au moment de l'inscription scolaire, qui a été relayée par de nombreux rapports[125], a fait l'objet de plusieurs saisines auprès du Défenseur des droits dès 2008, cette question ne peut être éludée faute d'évolutions satisfaisantes. Si des collectifs (pour la scolarisation de tous les enfants, Migrants Outre-Mer), des fédérations (fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture, la fédération des syndicats de Sud Éducation et la fédération Syndicale Unitaire), des sections syndicales, n'ont cessé d'alerter quant au caractère discriminatoire d'un certain nombre de pratiques et des carences des pouvoirs publics relatives à l'inscription scolaire en Guyane, des refus à l'inscription sont toujours opérés.

Avant de présenter les enjeux d'accès scolaire liés à l'inscription, il semble important de rappeler succinctement les différentes étapes de cette dernière. Selon les directives ministérielles, relayées au plan académique et municipal, une inscription en école élémentaire se déroule en deux temps, d'abord à la mairie, puis dans l'établissement. En effet, lors de la première inscription de l'enfant (qu'il soit né sur le territoire national ou non), il est nécessaire de présenter à la mairie de rattachement les documents dont la liste a été arrêtée par le décret n°2020-811 du 29 juin 2020[126]

124 Radio Péyi - Partageons l'essentiel ! (2020, novembre 20). *L'invité du 7 h | 20 novembre 2020 | Aurore Goursaud.* https://www.youtube.com/watch?v=rSJULAjNjQo

125 Pour n'en citer que quelques-uns : *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer. Regard particulier sur la Guyane et Mayotte* (p. 190). (2017). Commission nationale consultative des droits de l'homme.
Collectif pour la scolarisation des enfants en Guyane. (2018). *Obstacles à l'éducation en Guyane* (p. 21).
Collectif MOM. https://www.migrantsoutremer.org/IMG/pdf/cahier-mom-2_2010.pdf
Mathieu, Y. (2016). *Accès aux droits et aux services publics en Guyane. Compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016* (p. 150). Défenseur des droits.
Pied, V., Bordaçarre, A., & Launey, N. (2015). *La carence institutionnelle dans l'établissement de l'état civil, vecteur d'atteintes à l'accès aux droits dans l'Ouest guyanais* (p. 44). Ligue des droits de l'Homme.

126 Le décret national (n°2020-811) du 29 juin 2020 vise à faciliter les inscriptions scolaires en permettant

(un document justifiant de l'identité de l'enfant, un document justifiant de l'identité des personnes responsables de l'enfant, un document justifiant de leur domicile).Les engagements internationaux ratifiés par la France et le préambule de la Constitution garantissent l'accès à l'école à tous les enfants. Tous ont le droit à l'éducation[127] sur le principe d'égalité d'accès à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture[128]. Le ministère de l'Éducation nationale rappelle également, dans la circulaire n° 002-063 du 20/03/2002[129] que l'inscription dans un établissement scolaire d'un élève étranger ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour.

« Une fois passée la première inscription en mairie, pour les élèves du premier degré, les familles doivent se rapprocher de l'école de rattachement. Elles procéderont ainsi à un nouveau dépôt de documents, conservés dans les dossiers scolaires des enfants, sous forme de dossiers papier ou numériques[130] ».

Pour une inscription au 2nd degré (collège et lycée), l'inscription se déroule directement auprès de l'établissement de secteur[131]. Toutefois, pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), l'inscription s'effectue par l'intermédiaire du Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), organe du rectorat. Un dossier y est déposé. Ce dernier doit comporter une évaluation par un conseiller d'orientation psychologue psychologique :

« En fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'éducation nationale apportent leur contribution à l'établissement d'accueil, dans cette procédure d'évaluation. La famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique[132] ».

Une fois le dépôt effectué, le CASNAV proposera au jeune le passage d'un test de positionnement en français et dans sa langue maternelle ou de scolarisation (mathématiques et compréhension de lecture). En Guyane, ces tests sont passés dans des établissements scolaires par des enseignants des Unités Pédagogiques pour Élèves Arrivants Allophones (UPE2A). Les enfants testés seront ensuite affectés dans des établissements :

« Leur affectation est prononcée aussitôt par l'autorité académique qui tiendra compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de

de justifier sur l'honneur son domicile ainsi que son identité. « La CNCDH, l'UNICEF, Le CNDH Romeurope et Aide et action réclamaient depuis plusieurs années un tel décret afin de mettre fin aux abus de maires qui empêchaient l'accès à l'école de certains enfants en leur demandant de fournir une liste excessive de documents ou des documents que certaines familles n'étaient pas en mesure de produire », UNICEF, Collectif national Droits de l'Homme Romeurope, & CNCDH. (2019, février 19). *Communiqué de presse : L'École pour chaque enfant : Des efforts restent à faire !* https://www.unicef.fr/article/inscription-l-ecole-simplifiee-une-avancee-encourageante-pour-les-eleves-empeches-d-ecole.

127 Article 2 du protocole additionnel de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales du 18 mai 1952.

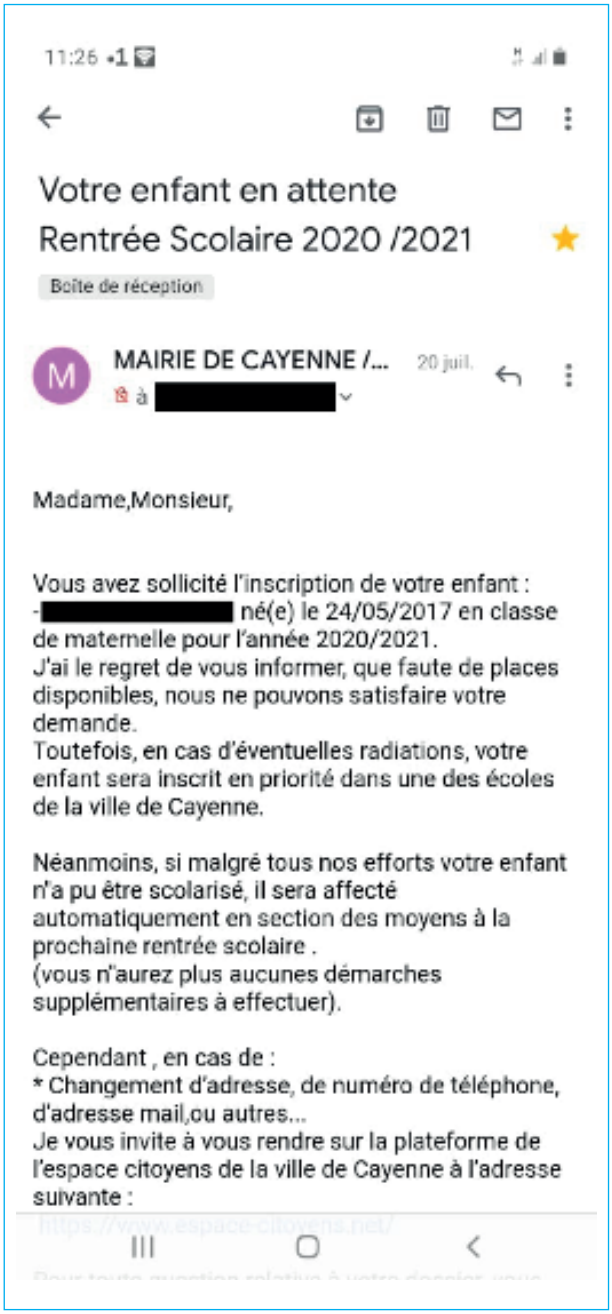
128 Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, intégré dans la Constitution de 1958.

129 La circulaire n° 2002-063 du 20/03/2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et 2nd degré réaffirme « *qu'aucune distinction ne peut être faite entre les élèves de nationalité française et de nationalité étrangère, pour l'accès au service public d'éducation* ». *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002 : Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves étrangers de nationalité étrangère des premier et second degrés.* (2002). Éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm

130 Vié, A. (2018). École et migration en Guyane française : Invisibilité des parcours migratoires dans les dossiers scolaires à Maripasoula. *Revue Européenne des Migrations Internationales, 4* (34), 143165, p. 155. https://doi.org/10/ghp824

131 L*'inscription au collège.* Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/l-inscription-au-college-11987

132 *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Scolarisation des élèves : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.* (2012). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm



11:26 •1

Votre enfant en attente
Rentrée Scolaire 2020 /2021

Boîte de réception

MAIRIE DE CAYENNE /... 20 juil.
à [redacted]

Madame,Monsieur,

Vous avez sollicité l'inscription de votre enfant :
-[redacted] né(e) le 24/05/2017 en classe de maternelle pour l'année 2020/2021.
J'ai le regret de vous informer, que faute de places disponibles, nous ne pouvons satisfaire votre demande.
Toutefois, en cas d'éventuelles radiations, votre enfant sera inscrit en priorité dans une des écoles de la ville de Cayenne.

Néanmoins, si malgré tous nos efforts votre enfant n'a pu être scolarisé, il sera affecté automatiquement en section des moyens à la prochaine rentrée scolaire .
(vous n'aurez plus aucunes démarches supplémentaires à effectuer).

Cependant , en cas de :
* Changement d'adresse, de numéro de téléphone, d'adresse mail,ou autres...
Je vous invite à vous rendre sur la plateforme de l'espace citoyens de la ville de Cayenne à l'adresse suivante :

https://www.espace-citoyens.net/

7

Mail transmis par des militants RESF sur le refus de scolarisation en maternelle

Source : capture écran d'un mail envoyé le 20 juillet 2021 à une famille demandant l'inscription en classe de maternelle pour son enfant de 3 ans. Ce mail a été envoyé par le militant sur le groupe WhatsApp RESF. Afin de préserver l'anonymat, le nom de l'enfant et l'adresse ont été effacés.

ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile[133] ».

Que ce soit la question de la production d'un document d'identité pour l'enfant, celui des parents, le justificatif de domicile, le délai de réalisation des vaccinations obligatoires, chaque pièce administrative du dossier d'inscription constitue un risque de limiter ou de retarder les inscriptions scolaires en Guyane. Lors de notre terrain, nous avons également pu assister à des refus de retrait de dossiers d'inscription scolaire au sein de mairies, à des vérifications d'adresses par la police municipale[134], à des numéros de téléphone d'institutions éducatives[135] qui ne fonctionnent pas. Nous avons également vu des courriels refusant l'inscription d'enfant en âge de scolarisation faute de place, sans qu'aucune alternative ne soit proposée[136] ou à l'action de vigiles à l'entrée de service interdisant l'accès aux usagers, comme cela a été le cas lors du terrain effectué à Cayenne en septembre 2020.
(→ ill. 7)

133 *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012…, op. cit.*

134 Bien que cette pratique soit développée dans la partie 2 et le chapitre consacré à Saint-Laurent-du-Maroni, il est d'ores et déjà possible de préciser que dans cette ville, le service des affaires scolaires de la Mairie demande à ce que soit vérifiée l'adresse indiquée dans le dossier scolaire. Il s'agirait selon les informations obtenues sur le terrain de vérifier que les familles habitent bien à l'adresse qu'elles indiquent et qu'il ne s'agit pas uniquement d'une boite postale.

135 En septembre 2020, il était impossible de joindre le CASNAV de Cayenne. Le numéro n'était pas attribué.

136 Faisant partie du groupe WhatsApp de RESF, nous avons pu suivre les difficultés des familles à inscrire leurs enfants, notamment par les messages des militants.

Le 6 septembre 2020, je [le chercheur] me rends le matin au CASNAV de Cayenne pour y conduire des observations de terrain. J'arrive vers 9 h et je suis surprise de ne voir aucune famille attendre devant le portail ou devant la porte du CASNAV. En m'approchant du portail, je vois une affiche qui explique que le CASNAV ne reçoit le public que sur rendez-vous et qui renvoie donc au site internet. Le numéro de téléphone est également indiqué. Debout devant cette grille, l'un des deux vigiles assis à l'ombre sous le porche me fait signe de passer. J'ouvre donc le portail non verrouillé et m'avance vers eux. Je me présente succinctement et je fais remarquer que c'est plutôt calme. L'homme qui m'a proposé d'entrer me répond que la semaine dernière il y avait beaucoup de monde et qu'ils ont hésité à contacter la police afin de disperser la foule. Je regarde leur uniforme, ils semblent appartenir à une entreprise privée. Je leur demande s'ils travaillent pour le CASNAV, ils me répondent qu'ils sont vigiles, mais qu'ils aident les « dames du CASNAV ». Je leur demande de préciser et ils m'expliquent qu'ils disent aux familles qui arrivent que cela ne sert à rien de se déplacer, que si elles ont déposé un dossier il faut attendre que le CASNAV leur réponde. Ainsi, je comprends que ce vigile privé fait office d'intermédiaire entre les familles qui se présentent sans rendez-vous et les professionnels du CASNAV. À ce moment-là un enfant et un adulte arrivent au portail. Comme il l'a fait pour moi, le vigile leur fait signer d'entrer. L'homme et le jeune garçon arrivent avec une feuille à la main. Il s'agit de la convocation à un test qui date de janvier 2020. Le monsieur explique au vigile que le CASNAV devait le contacter la semaine dernière pour inscrire son fils au collège, mais qu'il n'avait pas de nouvelles. Le vigile lui répond qu'il faut attendre, qu'il n'y a rien à faire. Je m'approche pour discuter avec cet homme et je propose, puisque la réception du public se fait sur rendez-vous, de contacter le CASNAV par téléphone, pour prendre rendez-vous. Avec l'homme nous nous dirigeons donc vers le portail de sortie pour prendre les coordonnées du CASNAV. Toutefois le numéro est considéré par l'opérateur comme non attribué. [Une semaine plus tard, j'enverrai un mail qui me sera retourné en erreur]. Voyant notre insistance, le vigile part avec la convocation et le passeport du jeune dans le bureau du CASNAV. Il revient rapidement en demandant le mail et le numéro de téléphone du père. Ce dernier l'écrit sur la convention et le vigile retourne dans le local. Il revient en disant au père qu'il va être rappelé rapidement, car la professionnelle se souvenait avoir vu le dossier [le père obtiendra une place dans le courant du mois d'octobre]. Une fois le père et son fils repartis, le vigile me dit : « les gens ils viennent ils veulent une place tout de suite, mais nous on le sait, y'a pas de place à l'école ». Je lui demande s'il fait souvent ça (d'aller demander aux professionnels du CASNAV des informations sur le dossier d'une famille). Il me répond que oui, « comme ça, les dames du CASNAV, elles sont pas embêtées et elles peuvent faire leur travail et les familles elles ont une réponse ». Cela confirme donc l'idée de départ, le vigile d'une entreprise privée, dont la fonction consiste à surveiller, se pose en intermédiaire entre les usagers et le service public.

Notes de terrain, septembre 2020

Aujourd'hui, il est extrêmement difficile de savoir combien d'enfants en âge d'instruction obligatoire ne sont pas inscrits dans un établissement, et ce malgré l'existence d'un observatoire de la scolarisation et de la réussite éducative[137]. À la mairie de Saint-Laurent-du-Maroni, il nous a été impossible de savoir combien de familles ont déposé une demande d'inscription qui n'a pu être honorée. D'autre part, puisque certaines familles se sont vu refuser la possibilité de retirer un dossier scolaire[138], ces dernières ne peuvent être comptabilisées. Au 2nd degré, s'il n'est pas non plus possible de savoir combien d'enfants sont en attente de scolarisation ou sont non scolarisés, il est toutefois possible de savoir, à des « instants T », combien d'enfants restent en attente d'affectation par le CASNAV. Par exemple, lors d'une commission (deux à trois commissions par an) organisée à Saint-Laurent-du-Maroni en novembre 2019, 71 dossiers ont été instruits[139]. L'instruction ne signifie pas l'affectation. Les requérants peuvent être inscrits sur des listes d'attente ou se voir renvoyer leur dossier, notamment pour une question d'âge, s'ils dépassent les 16 ans. Il est également possible de savoir combien de jeunes ont effectué un entretien au Centre d'Information et d'Orientation (CIO) dans le but de déposer un dossier CASNAV. Les services du CIO de Saint-Laurent-du-Maroni chiffraient à environ 150, le nombre de jeunes de moins de 16 ans venus réaliser un entretien entre septembre 2019 et janvier 2020[140].

Pourtant, le Code de l'éducation est clair sur l'égalité d'accès à l'école pour tous les enfants en France en âge de scolarisation obligatoire. Des délibérations ont également été prises pour pallier certaines difficultés. Nous pensons par exemple à l'attestation de notoriété publique pour pallier la preuve de l'identité de l'enfant, proposée par l'Observatoire de non-scolarisation de Guyane et validée par la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'accès à l'Égalité (HALDE) en 2008 ou la proposition de mettre en place un dossier d'inscription unique à toutes les mairies, adoptée dans la seule mairie de Matoury[141] pendant peu de temps. Des circulaires énonçant qu'aucune distinction ne devrait être faite entre les élèves de nationalité française et étrangère pour l'accès au service public de l'éducation (circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002), ont même réaffirmé l'obligation d'accueillir dans les établissements, les élèves étrangers allophones arrivants (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012). Des décrets ont également permis de faciliter les formalités administratives (article 6 du décret n° 2000-1277 du 26 décembre 2000) allant jusqu'à permettre aux familles de déclarer sur l'honneur leur identité, mais aussi leur lieu de vie (décret n° 2020-811 du 29 juin 2020 précisant les pièces pouvant être demandées à l'appui d'une demande d'inscription sur la liste prévue à l'article L. 131-6 du code de l'éducation). Si toutes ces délibérations, circulaires et articles du Code de l'éducation ou encore les décrets ne permettent pas aujourd'hui de mettre fin systématiquement aux refus d'inscription scolaire, c'est bien que le problème semble se situer dans la mise en application de ces textes. Cela est d'autant plus fort en Guyane que les effectifs scolaires font déjà pression sur les infrastructures et qu'il manque déjà d'établissements scolaires.

137 Cette instance d'échanges entre différents acteurs de l'éducation n'a pas communiqué à ce stade d'objectifs clairs sur ses ambitions quant au phénomène de non-scolarisation et déscolarisation sur le territoire guyanais.

138 Cela est abordé en détail dans la partie 2 et dans le chapitre consacré à Saint-Laurent-du-Maroni.

139 Ce nombre correspondait au nombre d'enfants en attente de scolarisation ayant déposé une demande d'inscription devant le CASNAV entre deux commissions. Toutefois, le nombre de dossiers peut varier d'une commission à l'autre.

140 Selon les informations obtenues sur le terrain.

141 Collectif Mom, Collectif pour la scolarisation des enfants en Guyane, Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture (Ferc-CGT), Fédération des syndicats de SUD Education, Fédération Syndicale Unitaire, & Sections syndicales de l'éducation en Guyane. (2011, juin 17). *Réclamation relative aux mesures discriminatoires en matière de droit à l'éducation en Guyane, plus particulièrement à l'encontre d'enfants étrangers et ceux issus de groupes minoritaires* [Lettre à Défenseur des Droits], p.5.

Une récente action portée par le Réseau Éducation Sans Frontières (RESF) Guyane au tribunal administratif a permis la scolarisation de 18 enfants[142] sur les 20 référés portés, est à ce titre particulièrement symptomatique de ces difficultés. Toutefois et bien que cela n'ait pas été formulé dans la presse[143], certaines affectations ont été proposées très loin du domicile des familles[144] ou sans avoir passé de test au CASNAV permettant d'évaluer le niveau des futurs élèves. Les acteurs de terrain vivent ces affectations comme une preuve de mauvaise volonté, voire un pied de nez de la part d'institutions qui n'auraient pas apprécié la démarche contentieuse. Le fait d'être affecté loin de son domicile est posé comme une entrave à la scolarisation effective des enfants, dans la mesure où des efforts sont encore à poursuivre pour permettre l'accès aux transports scolaires.

Transports scolaires : des efforts à poursuivre pour favoriser la scolarisation

Du point de vue de l'offre de transports scolaires, la Guyane fait face à des variables socio-spatiales très spécifiques par rapport aux autres territoires français, qu'ils soient hexagonaux ou ultra-marins[145]. En effet, avec sa superficie et l'occupation massive du territoire par la forêt, la Guyane connaît un peuplement disséminé entre des zones urbaines parfois très denses, notamment dans les communes du littoral et des formes d'habitat plus éparpillées dans des territoires amazoniens de l'intérieur. Dès lors, les problématiques de transport et d'accueil scolaire obéissent à des logiques et des formes d'intensité diverses. Par exemple, si le transport scolaire est majoritairement routier dans les communes du littoral, il est aussi fluvial dans les communes de l'intérieur[146] et dans les villes frontières telles que Saint-Laurent-du-Maroni et Saint-Georges-de-l'Oyapock ou encore dans les communes de Roura et d'Apatou. Si la collectivité territoriale est compétente pour organiser et faire fonctionner le transport sur son territoire, une partie de cette prérogative a été confiée à des collectivités communales ou intercommunales, notamment la CACL et les mairies de Kourou et de Régina. Toutefois, le tarif semble uniformisé, quelle que soit la ligne empruntée, à 120 euros par an et par enfant[147]. Si une réduction à partir du troisième enfant[148] est mentionnée pour le transport scolaire au sein de la CACL, l'avis de la Commission Nationale Consultative des Droits de

142 Scolarisation des enfants : RESF annonce une victoire « historique » en Guyane. (2020, novembre 3). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/centre-littoral/cayenne/scolarisation-des-enfants-resf-annonce-une-victoire-historique-en-guyane-888692.html

143 Échanges avec une représentante RESF ainsi que nombreux messages sur le groupe WhatsApp de RESF Guyane.

144 Notamment des affectations à Soula (commune de Macouria) pour des enfants vivant à Cayenne.

145 Il est toutefois important de préciser que la question de la mobilité dans les outre-mer constitue une problématique à part entière, Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation… (2017)., CNCDH., op. cit, p. 20.

146 Communes de Grand-Santi, Papaïtchon, Maripasoula, Camopi.

147 Tarifs consultés : CTGuyane. *Modalités d'inscription 2020-2021— Collectivité Territoriale de Guyane.* Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.ctguyane.fr/modalites-dinscription-2020-2021/

148 Tarifs consultés : CACL. (2020). *Inscriptions aux transports scolaires 2020-21*. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://cacl.montransportscolaire.net/transcol/infos/AFFICHE_2020_paiement.pdf

l'Homme (CNCDH) de 2018, préconise d'aller vers la gratuité des transports[149].

Dans un territoire comme la CACL, regroupant cinq communes autour de Cayenne, les transports scolaires semblent plus efficients que dans d'autres communes telles que Saint-Laurent-du-Maroni par exemple, mais des difficultés surgissent régulièrement dans certaines localités. C'est le cas à Soula, quartier populaire relevant de la commune de Macouria, qui est confronté à des problématiques majeures d'accès aux transports pour les populations lycéennes et estudiantines notamment. Une ligne de bus Université-Soula a été mise en fonction au mois de janvier 2017 pour apporter des solutions aux problèmes de transport liés aux phénomènes de périurbanisation de Cayenne et ses communes limitrophes. Cependant, de nombreux élèves restent entravés pour leur accès à la scolarité par des trajets domicile-école extrêmement longs. Le principal du lycée de Balata expliquait[150] qu'une partie des élèves qu'il accueillait dans son établissement connaissaient des trajets particulièrement longs entre le lycée et leur lieu de résidence, pour certains représentant quotidiennement plus de trois heures dans la journée. Bien que les autres modes de déplacements soient développés par la suite, il est d'ores et déjà important de préciser que le recours à la marche et aux transports privés représente deux moyens de locomotion très usités dans les communes du littoral.

Organisé par la Collectivité Territoriale de Guyane (CTG), le transport scolaire fluvial subit actuellement les conséquences de son sous-développement. La population scolaire augmente de manière significative, notamment dans des communes où le taux de natalité demeure très élevé. À Camopi, par exemple, à part une minorité d'enfants qui habite le bourg même et qui se rend à pied à l'école, la majorité des élèves, du fait d'un habitat épars, emprunte la pirogue pour se rendre à l'école. Selon les informations disponibles sur le site internet de la CTG[151], sept lignes, réparties entre trois transporteurs desservent les établissements des premiers et seconds degrés du bourg de la commune. Dans les villages amérindiens de Maripasoula, quatre lignes de transport sont mises en place. À Grand-Santi, quatre lignes desservent le bourg de la commune, deux se rendent dans le village de Monfina et son école et trois lignes desservent l'école d'Apaguy[152]. La configuration de ce dernier lieu est à mentionner puisque le village est coupé de son école. En effet, le village se situe sur une île alors que l'école se situe sur l'autre rive.

Dans le cas des élèves issus des communes de l'intérieur, les difficultés d'accès au transport représentent un obstacle majeur dans la scolarité. En effet, les élèves qui sont scolarisés dans des communes vivent dans des habitats souvent éparpillés et éloignés du lieu de scolarisation. L'heure matinale du transport, qui doit assurer l'arrivée des enfants à l'école et au collège pour 7 h 30 du matin, ne permet pas toujours aux enfants de se restaurer avant leur départ à l'école. L'exposition aux conditions météorologiques — le froid matinal, la pluie et le soleil de midi ou d'après-midi— lors du parcours en pirogue rend le trajet difficile. D'autre part, certains parents peuvent difficilement s'acquitter des frais de transport des services de pirogue et ces derniers demeurent souvent en nombre insuffisant. Les pouvoirs publics ne semblent pas avoir été en mesure de proposer jusqu'ici des services qui soient efficients et bon marché pour des familles qui vivent souvent sous le seuil de pauvreté.

> « De nombreuses familles n'arrivent pas à obtenir une aide financière et n'ont parfois aucune prestation sociale. En conséquence, il arrive que certains enfants fréquentent l'école tant que les piroguiers n'exigent pas la carte de transport ou que les parents envoient leurs enfants à l'école à tour de rôle » [153].

Dès lors, dans ces communes, la part de la population qui est scolarisée en dehors de la municipalité reste extrêmement faible[154], ce qui se corrèle à la part réduite

149 Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation… (2017)., CNCDH., *op. cit.*, p. 19.

150 Entretien conduit dans le cadre de cette étude.

151 *Lignes de transport fluvial de la collectivité territoriale de la Guyane*. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse www.ctguyane.fr/www/wp-content/uploads/2020/07/tableau-lignes-information-transporteurs-scolaires-fluvial.pdf

152 Cette localité est également abordée dans la partie 2, au chapitre 3 consacré à Grand-Santi.

153 Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation… (2017)., CNCDH., *op. cit.*, p. 19-20.

154 Voir le tableau situé en Annexe n°1.

de population de plus de 15 ans titulaire d'un diplôme supérieur ou équivalent au Brevet d'Études Professionnelles (BEP) ou Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Prenons l'exemple du collègue de secteur d'Apaguy. Pourtant éloigné de Grand-Santi par plusieurs heures de pirogue, le collège de secteur d'Apaguy se situe dans le bourg de la commune. Or, aucun internat n'est proposé. Les familles doivent donc faire appel à une personne, un tiers qui accueillera l'enfant ou l'envoyer à Saint-Laurent-du-Maroni, chez un membre de la famille élargie. En effet, l'étude[155] des mobilités scolaires en Guyane montre que les adolescents issus des communes de l'intérieur subissent des discriminations dans l'accès à la scolarité, notamment après la classe de 3e. Pour une majorité d'élèves, l'école reste une réalité difficilement tangible au-delà du collège et cela essentiellement du fait du manque de structures scolaires de proximité sur ces territoires d'une part, et de dispositifs de transport et d'hébergement pour les élèves des communes isolées, d'autre part. Depuis plusieurs années, la presse locale relate des « vagues de mobilisations[156] » de parents d'élèves pour accéder au transport scolaire. Le blocage de la route de Charvein[157] en est un exemple récent. Ainsi, en l'absence de services publics suffisants, le système des taxis privés informels et le recours à la marche (quand cela est possible) sont très souvent utilisés par les familles.

« Dans le bourg de la commune [Maripasoula], une seule ligne de pirogue publique est effective. Elle relie l'école du bourg à un village nommé par ses habitants "le village Machine". […] La pirogue transporte quotidiennement une quinzaine d'enfants surtout inscrits en classe de maternelle. À côté de cet unique transport public, il existe un transport privé, souvent onéreux pour les familles. Un simple aller en taxi collectif coûte entre deux et cinq euros par personne. Ainsi, seuls les enfants les plus jeunes en bénéficient. Les autres traversent le village à pied. En fonction du lieu d'habitation, certaines familles investissent également dans des pirogues privées afin d'envoyer leurs enfants à l'école. Dans le groupe des élèves de l'UPE2A, une petite fille que nous nommerons Vanessa vit dans un village éloigné du côté français, non relié au réseau de transport public. Les familles du village se sont cotisées pour acheter une pirogue et de l'essence. Or, en relevant ses absences sur le cahier d'appel, nous constatons qu'elle ne fréquente pas sa classe tous les jours. Certaines fois, elle se justifie par un manque d'argent, d'autre fois pour cause de maladie[158] ».

Si le recours au transport privé est relativement coûteux[159], il est également source de dangers pour les enfants. Lors de recherches conduites à Maripasoula ou d'observations de terrain effectuées à Saint-Laurent-du-Maroni, il n'est pas rare de voir quatre, cinq enfants de moins de 6 ans à l'arrière d'une voiture sans ceinture de sécurité. La marche, corrélée à un climat équatorial (températures élevées, pluies fortes), mais aussi au manque d'aménagement des voies piétonnes constituent autant de risques pour les enfants. Nombreux sont ceux qui circulent sans casque sur le scooter de leurs parents ou à deux sur un vélo. Ces trajets longs et pénibles entravent l'accès à l'école, et cela apparaît d'autant plus important que cette difficulté d'accès est corrélée à l'absence de restauration scolaire.

155 Voir le tableau situé en Annexe n°1.

156 Accès aux droits et aux services publics… (2016)., Mathieu., op. cit, p. 16.

157 Coup de colère des habitants de Charvein pour le transport scolaire de leurs enfants. (2020, novembre). *Guyane la 1ère.* https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/coup-de-colere-des-habitants-de-charvein-pour-le-transport-scolaire-de-leurs-enfants-892102.html,

158 Vié, A. (2018). Quand recherche et pédagogie se croisent : Étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 3* (83), p. 171.

159 Cela est développé dans la partie 2 dans le chapitre 2 consacré à Saint-Laurent-du-Maroni.

Restauration scolaire : une nécessité pour éviter l'absentéisme et favoriser les apprentissages

Si l'enjeu du transport scolaire a été largement mentionné dans des rapports[160], il en va de même pour la question de la restauration scolaire. En Guyane, la restauration scolaire n'est assurée que dans certains établissements. Le rapport de la Cour des comptes se base sur des données de 2014 pour affirmer que cette année-là seulement un élève sur cinq et 14 % des collégiens en bénéficiaient[161].

Le principal du lycée professionnel et général de Balata à Matoury confiait lors d'un entretien[162] sa volonté d'augmenter le nombre de demi-pensionnaires dans son établissement. Selon lui, la sortie des élèves lors des pauses méridiennes explique une partie des formes d'absentéisme. Or, même avec une volonté affichée et un diagnostic bien compris, le lycée de Balata ne peut encore dépasser la barre d'un tiers d'élèves bénéficiant de la demi-pension lorsque plus des trois quarts, compte tenu de leur situation, devraient pouvoir en profiter. Au collège Lise Ophion à Matoury, 20 élèves seulement sont demi-pensionnaires et l'absentéisme y demeure récurrent. Certains collégiens cumulent jusqu'à une vingtaine d'absences par mois[163].

Toutefois, certaines améliorations sont à signaler depuis ces dernières années. Depuis la rentrée 2020, la nouvelle cuisine centrale de Cayenne fonctionne sur la commune et permet de préparer près de 5000 repas par jour[164]. La cantine a pour objectif de parvenir à un chiffre de 10000 repas par jour et desservir ainsi les 35 écoles maternelles et primaires de la ville. Compte tenu du nombre d'élèves scolarisés dans la commune, à savoir 12000, des progrès significatifs doivent encore être accomplis pour limiter les conséquences inhérentes au phénomène de paupérisation des familles. De son côté, la cuisine centrale de Rémire-Montjoly a une capacité de 5000 repas par jour[165]. Par contre, à Saint-Laurent-du-Maroni, ce sont deux lycées qui assurent la restauration des élèves du 2nd degré, en l'absence de cuisine centrale. Comme l'expliquait le principal adjoint d'un collège[166] de 850 élèves, seulement 60 de ces enfants étaient demi-pensionnaires en 2019. Le coût de la demi-pension et la nécessité de transporter les élèves vers l'un des deux lycées limitent considérablement l'accès à la restauration scolaire. Si la CNCDH souligne que l'aménagement des rythmes scolaires[167] ne peut justifier l'absence de toute collation[168], force est de constater qu'une corrélation peut être faite entre l'absence de cuisine centrale et de restauration dans les écoles du 1er degré implantées sur les fleuves et dans les villes frontalières et le maintien des journées continues pour ces élèves. L'absence de collation accroit la pénibilité pour tous les élèves et, surtout pour certains privés de l'assurance d'au moins un repas complet dans leur journée, repas qui est particulièrement important par son apport nutritionnel pour les élèves vivant sous le seuil de pauvreté. En plus de favoriser « les errances[169] » juvéniles selon les termes du projet académique guyanais, les

160 Pour ne citer que les plus récents : Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation… (2017)., CNCDH., op. cit ; Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., op. cit ; Accès aux droits et aux services publics… (2016)., Mathieu., op. cit ; Rapport d'information… (2020)., Studer, Petit., *op. cit.*

161 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*, p. 68

162 Entretien réalisé dans le cadre du projet, en mars 2020.

163 Selon les données obtenues sur le terrain.

164 Cayenne : Bientôt une seule cuisine centrale pour les écoles. (2019, août). *Guyane la 1ère.* https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/cayenne-bientot-seule-cuisine-centrale-ecoles-741925.html,

165 *Cuisine centrale – Mairie Rémire-Montjoly.* Mairie de Rémire-Montjoly. Consulté 21 mars 2021, à l'adresse www.Rémire-montjoly.fr/votre-quotidien/education /cuisine-centrale/

166 Rencontre dans le cadre du projet en novembre 2019.

167 À l'exception des établissements du 1er degré de la CACL ou d'autres localités éparses, les élèves du 1er degré pratiquent « la journée continue ». Les élèves sont scolarisés de 7h30 à 12H30 et n'ont pas classe l'après-midi.

168 Avis sur l'effectivité du droit… (2017)., CNCDH., *op. cit.*, p. 23-24.

169 Projet académique 2018-2021, Guyane, *op. cit.*

carences en matière de restauration scolaire entretiennent les situations de malnutrition et de sous-nutrition des enfants. Une enquête récente de Santé Publique France qui portait sur les comportements alimentaires de plus de 200 familles durant la première phase du confinement lié à l'épidémie de la COVID–19 a démontré que de nombreux ménages côtoyant les files d'attente aux Permanences d'Accès aux Soins de Santé (PASS) et les Établissements Médicaux-Sociaux (EMS) relevaient de situations de sous-nutrition[170]. Les chiffres de cette étude permettent de mesurer l'ampleur des enjeux que représentent la restauration scolaire et plus généralement l'assistance alimentaire aux familles les plus précaires :

↘ **49,3 %**
des ménages interrogés disposaient d'un budget hebdomadaire inférieur ou égal à 30 euros.

↘ **Pour 66,1 %**
des ménages interrogés, ce budget a diminué depuis l'épidémie de la COVID–19 et les périodes de confinement.

↘ **Seuls 22,2 %**
des ménages sont raccordés à l'eau potable dans leur habitat.

↘ **80,3 %**
des enfants[171] avaient pris moins de trois repas la veille de l'enquête et, parmi eux, 32,9 %[172] des enfants n'avaient pris qu'un seul repas la veille.

↘ **36 %**
des ménages usent d'une stratégie de survie consistant à priver les adultes de nourriture un jour sur deux pour nourrir les enfants[173].

Ainsi, dans tous les territoires de Guyane, beaucoup d'enfants passent la journée à l'école sans manger, ce qui met clairement en jeu leur santé en plus de favoriser des retards d'apprentissage.

« Pour ces enfants, cela conduit à arriver à l'école le ventre vide, alors qu'ils se sont parfois levés vers 5 heures du matin pour arriver à l'heure et qu'ils doivent faire des efforts supplémentaires en classe pour comprendre une langue qu'ils maîtrisent souvent mal. La fatigue occasionnée par les temps de transport et le manque d'apport énergétique n'est pas propice à la réussite éducative[174] ».

Au niveau national, en 2015 ce sont 13 % des enfants scolarisés en réseau d'éducation prioritaire qui arrivent à l'école le ventre vide[175]. Ainsi, dans le cadre de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, un dispositif national permettant la distribution de petits déjeuners dans les écoles maternelles et élémentaires des zones d'éducation prioritaire a été lancé en mars 2019 et se poursuit actuellement.

« L'objectif est de permettre aux enfants de ne pas commencer la journée le ventre vide, de rester concentrés pendant toute la matinée et ainsi d'apprendre dans les meilleures conditions[176] ».

Si la crise sanitaire a ralenti, voire arrêté la distribution des petits déjeuners, l'aide de l'État a été revalorisée au 1er septembre 2020 afin de permettre un déploiement de ce dispositif à grande échelle. Pour tenir compte de l'accès plus onéreux aux produits composant un petit-déjeuner dans les Outre-mer, l'aide de

170 Basurko, C., Benazzouz, B., Dupart, O., Souchard, E., Trepont, A., Cann, L., Douine, M., Sanna, A., Wiedner-Papin, S., Renolle, B., Rouseseau, C., & Huber, F. (2020). La faim au temps du COVID-19 à Cayenne (Guyane) et dans ses environs. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, *29*, 582587.

171 Et plus de 90 % des adultes.

172 45,7 % des adultes.

173 Ces données sont issues de l'étude précitée. La faim au temps du COVID-19… (2020)., Basurko et all., *op. cit.*

174 Avis sur l'effectivité du droit… (2017)., CNCDH., *op. cit.*, p. 23.

175 Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous.* (p. 223). Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

176 DICOM_Gabriel.DS, & DICOM_Gabriel.DS. (2021, mars 21). *Des petits déjeuners à l'école dans les territoires prioritaires*. Ministère des Solidarités et de la Santé. https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/lutte-contre-l-exclusion/lutte-pauvrete-gouv-fr/la-mise-en-oeuvre/agir-contre-les-inegalites-des-le-plus-jeune-age/article/des-petits-dejeuners-a-l-ecole-dans-les-territoires-prioritaires

l'État se chiffre à 2 euros contre 1,3 en métropole[177]. Bien qu'il soit difficile de connaître la situation actuelle de ce projet en Guyane, il a été possible de rencontrer la conseillère technique d'éducation prioritaire de l'académie de Guyane en février 2020. Cet échange a permis de cerner les difficultés et les freins à la mise en œuvre de ce dispositif dans l'ensemble des écoles d'éducation prioritaire qui composent le territoire[178]. Ainsi, en Guyane, ce dispositif aurait été déployé, de manière expérimentale, dès septembre 2019, dans trois écoles du territoire. Bien que financé par l'État, le pilotage est assuré par les directeurs académiques de l'éducation nationale en partenariat avec les élus. Il est ainsi ressorti de cet entretien que l'investissement des collectivités, mais aussi des équipes éducatives demeure très disparate. Quatre communes se seraient rapidement impliquées dans ce projet. Si trois d'entre elles se situent dans l'île de Cayenne (Cayenne, Matoury, Roura), une seule (Grand-Santi) s'est engagée sur les fleuves. Alors qu'en janvier 2020, une seule école accueillait le dispositif à Saint-Laurent-du-Maroni, la rallonge budgétaire demandée par la conseillère technique aurait permis d'impliquer de nombreuses communes telles que Kourou, Camopi[179], Maripasoula, Régina, Mana, Macouria, Montsinéry, Saint-Élie et Iracoubo. La conseillère technique faisait état en février 2020 de plusieurs obstacles à une mise en œuvre globale de ce dispositif. Si la question de l'enveloppe budgétaire aurait été rapidement solutionnée par le « déblocage » d'une enveloppe de l'État et la revalorisation de sa dotation à la rentrée 2020, des difficultés se posent au niveau de la mise en œuvre à l'échelle de la commune.

La question des capacités de livraison (en termes de nombre de petits déjeuners, mais aussi d'écoles à servir) apparaît aux yeux de la conseillère technique comme un obstacle de taille. Ainsi, si pour la conseillère technique, Cayenne avait les moyens financiers pour proposer un petit-déjeuner, les capacités restreintes de livraisons de la commune ont contraint à « sélectionner des élèves ». Se pose également la question de la capacité des collectivités à stocker et conserver les denrées dans le respect des conditions sanitaires. Finalement, en février 2020, ce dispositif n'était effectif que dans quelques communes. D'autre part, au sein des communes parties prenantes, toutes les écoles n'ont pas nécessairement répondu à l'appel à projets. Enfin, tous les enfants des écoles engagées n'ont pas nécessairement pu bénéficier du petit-déjeuner. Il semblerait qu'au regard de ces obstacles, la conseillère technique ait réévalué le dispositif en affirmant « *qu'il ne s'agit plus de donner à manger à des enfants qui ont faim […], mais de viser l'éducation à l'alimentation et à la santé* [180] ». Or, la conseillère technique l'a mentionné, les enseignants ont noté une meilleure attention en classe, une fois le petit-déjeuner pris. Si dans le communiqué de presse national[181] il a été réaffirmé la nécessité de privilégier dans les écoles les plus défavorisées (Éducation prioritaire renforcée en premier lieu) une distribution quotidienne dès la rentrée 2021, cela n'était pas encore le cas, notamment dans les écoles de Guyane en 2020.

177 Des petits déjeuners à l'école… (2021)., Ministère des Solidarités et de la Santé., *op. cit.*

178 Pour rappel, l'appellation REP+ concerne tous les établissements du 1er degré de Guyane, à l'exception de six établissements publics situés dans la commune de Rémire-Montjoly et huit établissements privés répartis dans l'ensemble de l'académie.

179 Une note de bas de page aborde le sujet dans le chapitre 4 de la partie 2.

180 Propos rapporté lors de la rencontre avec la conseillère technique REP, février 2020.

181 Des petits déjeuners à l'école… (2021)., Ministère des Solidarités et de la Santé., *op. cit.*

Orientation après la troisième : quel avenir pour les plus de 16 ans ?

Les jeunes de 16 ans et plus figurent parmi les premières victimes des faiblesses et carences du système éducatif guyanais. Pour rappel, jusqu'à très récemment l'instruction obligatoire était posée à 16 ans. Toutefois, l'article 15[182] de la loi pour une École de la confiance[183] prolonge l'instruction obligatoire par une obligation de formation pour tous les jeunes de 16 à 18 ans. Vu le caractère récent de la mesure et les pénuries d'offres de formation en Guyane, il n'est pas possible d'en mesurer les effets.

Si 86 % des 15-17 ans sont encore scolarisés en Guyane[184], ils sont 96 % de la même tranche d'âge à l'être au niveau national[185]. La différence est d'autant plus nette au niveau des études supérieures. Si au niveau national, 53 % [186] des 18-24 ans sont encore scolarisés, ils ne sont que 32 % à l'être en Guyane[187]. La situation catastrophique des plus de 16 ans s'illustre à la fois par le manque de formations et son inégale répartition sur le territoire, mais aussi par le peu de places disponibles pour les élèves des différentes communes de Guyane. Les difficultés à poursuivre une scolarité au-delà de 16 ans rejaillissent dans les statistiques sociales des quartiers et des communes les plus défavorisés du point de vue socioéconomique. Ainsi, dans une étude de 2011 sur la ville Matoury, on constate que les quartiers les plus précaires atteignent des taux de 60 % de plus de 15 ans sans diplôme[188].

À Grand-Santi, 91 % de la population non scolarisée, ayant 15 ans et plus ne possède aucun diplôme[189]. En effet, les différences dans les taux de scolarisation post-collège se manifestent avec plus d'intensité dans l'Ouest guyanais et les communes de l'intérieur. Les chiffres de l'Insee de 2017 indiquaient que seulement 58,7 % des 15-17 ans de Grand-Santi étaient scolarisés. À Saint-Laurent-du-Maroni, en 2018, la scolarisation passe de 98,2 % de la population âgée de 11 à 14 ans à 87,5 % pour les 15-17 ans et chute à 23,3 % pour les 18-24 ans[190]. Un suivi de cinq cohortes[191] d'élèves de Camopi entre 2015 et 2019 permet également d'illustrer l'ampleur de la déscolarisation dès la fin du collège.

Si la déscolarisation touche fortement les jeunes après la troisième c'est bien qu'un nombre important d'entre eux ne possède pas d'affectation. En effet, À Saint-Laurent-du-Maroni, la Maison des Adolescents comme le CIO s'accordent sur le manque de places et de filières adaptées aux réalités scolaires des élèves, laissant de nombreux jeunes sans affectation. En effet, en Guyane les filières professionnelles (du CAP au baccalauréat professionnel) sont très prisées par les élèves. Si la création de classes de seconde générale et technologique peut apparaître à faible coût pour un établissement, cette orientation reste pour une bonne partie des élèves un choix par défaut, faute de places en filière professionnelle, comme l'explique une responsable du CIO. Elle poursuit en montrant que paradoxalement les élèves en difficultés scolaires sont orientés vers des filières générales. Or, une mauvaise orientation peut conduire à un décrochage scolaire très rapide. Toutefois, l'ouverture de CAP et de baccalauréat professionnel reste coûteuse en matériel (atelier) et en personnel. Ces filières sont constituées de petits effectifs et dont l'accès est conditionné aux meilleurs dossiers scolaires[192]. Toutefois, toutes les

182 Il est indiqué sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale que cet article entre en vigueur à la rentrée 2020. *La loi pour une École de la confiance*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 23 mars 2021, à l'adresse www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474

183 Promulguée au Journal officiel le 28 juillet 2019.

184 Insee, Guyane, *op. cit.*

185 Insee, France, *op. cit.*

186 Insee, France, *op. cit.*

187 Insee, Guyane, *op. cit.*

188 C'est le cas notamment des quartiers de Balata et Cogneau Est, la Chaumière et Stoupan étant aussi au-delà de 50 %. Centre de Ressources des politiques de la ville de Guyane. (2011). *Atlas démographique des CUCS, Matoury*. CRPV, p. 10.

189 Insee, Grand-Santi, *op. cit.*

190 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*

191 Voir tableau présenté en Annexe n°2.

192 En fonction de l'âge de l'élève se pose aussi la question de sa situation administrative. L'irrégularité pour un majeur ou la nationalité étrangère d'un mineur peuvent dissuader les établissements d'orienter ces élèves en filière professionnelle, en raison des périodes en entreprises. Ces dernières craignent d'être en illégalité.

filières professionnelles n'ont pas la même attractivité aux yeux des élèves. Si certains CAP (ex. : poissonnerie) manquent d'élèves, d'autres filières (ex. : CAP petite enfance) sont extrêmement demandées. Les acteurs de terrain font remarquer que certains chefs d'établissements font pression pour libérer des places dès le mois d'octobre en radiant des élèves absents, notamment au profit d'élèves inscrits sur liste d'attente. Un acteur de l'accompagnement socio-scolaire fait état d'un véritable « marché aux élèves ». Avec une offre scolaire limitée et une forte demande, les orientations se décident entre professionnels. L'entrée au lycée avec une orientation choisie se fait au « mérite ». Une forte pression semble mise sur les lycéens et les plus fragiles sont poussés vers la sortie.

Par ailleurs, même une structure comme le lycée professionnel de Balata, qui accueille environ 700 élèves dans des filières professionnelles, se trouve confrontée aux difficultés de favoriser une orientation professionnelle. La pression démographique et l'arrivée de classes générales tendent à dégrader les conditions de travail des élèves et *de facto* les capacités à limiter les phénomènes de décrochage scolaire. La Maison des Adolescents de Cayenne témoigne de cette réalité. Selon l'enquête de terrain, la structure accueillerait à 80 % une population de 16–20 ans avec très majoritairement des problématiques d'absentéisme et de déscolarisation. Pour l'une des intervenantes de la structure avec qui nous nous sommes entretenus, ces jeunes se trouvent pour beaucoup dans des situations d'errance scolaire subies par manque d'intérêt pour la filière dans laquelle ils se sont retrouvés inscrits ainsi qu'une certaine défiance à l'égard des professionnels et des structures éducatives. Les cas de violence restent minoritaires ainsi que les phobies scolaires exprimées. En revanche, les adolescents témoignent d'une bonne maîtrise du français à l'oral, certains d'entre eux jouant même les traducteurs auprès de leurs familles. Elle souligne en revanche les difficultés que peuvent éprouver ces enfants à assainir leurs relations avec les professionnels de l'éducation.

D'autre part, les professionnels de terrain rencontrés soulignent que l'école apparaît comme un levier d'intégration, par la régularisation et donc la possibilité de travailler. Une réalité qui a été soulignée par la direction du lycée de Balata. Cela serait prégnant pour certaines communautés de migrants, telles que la communauté haïtienne. En effet, selon les acteurs rencontrés à la Maison des adolescents de Cayenne, une grande majorité des adolescents reçus est d'origine haïtienne. Le Collectif Migrants Outre-Mer (MOM) ainsi que le Réseau Éducation sans Frontières ont souligné la situation particulièrement discriminante des mineurs et jeunes majeurs étrangers en Guyane du point de vue de l'accès à l'éducation et aux services sociaux sanitaires également. En 2009, le collectif MOM avait ainsi dénoncé le fait que le rectorat ait pu produire « un dossier de candidature des étrangers à l'admission en classe de collège ou lycée », dans lequel figuraient notamment des rubriques spécifiques concernant le « pays d'origine » et la « date d'arrivée en Guyane ». La politique répressive en matière migratoire qui est pratiquée en Guyane depuis l'ordonnance du 2 novembre 1945[193] ne facilite pas l'inclusion des élèves d'origine étrangère qui apparaissent discriminés et stigmatisés. Comme le rappelait un député lors de notre entretien le 29 avril 2020, les élèves d'origine étrangère ne préoccupent pas suffisamment les élus municipaux et régionaux qui considèrent souvent qu'il s'agit d'un public jeune dont les familles ne participent pas aux élections en raison de leur statut d'étranger.

Enfin l'orientation elle-même souffre d'un manque de professionnels ainsi que de logiques peu inclusives vis-à-vis des familles qui ne sont pas accompagnées pour déterminer des choix d'orientation de leurs enfants, orientation qui devient plus complexe et plus chargée d'enjeux professionnels après le collège. Pour une bonne partie des jeunes amérindiens de Camopi, cette orientation est réalisée par les professionnels sans une véritable participation des familles, à qui on attribue une méconnaissance ou incompréhension du système et de ses alternatives possibles. C'est ce qui explicite le récit d'un jeune de Camopi :

193 Carde, E. (2012). Immigration (s) et accès aux soins en Guyane. *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé, 5.* https://doi.org/10/ggkd8c

I (interviewé) : **C'est, c'est le point de vue des gens en fait, qui, qui dit que voilà, t'envoies ton gosse à l'école, il apprend le français, mais pour des gens qui ne sont pas… on va dire, qui ne sont pas cultivés, qui sont juste des personnes simples, en fait, qui connaissent rien de l'école, qui ont arrêté l'école tôt,etc. Eux, par contre, c'est, c'est compliqué en fait, parce que… par exemple, j'peux… comment dire… certes, l'école appartient… l'école… l'école… enfin, l'école maternelle et primaire et élémentaire, on n'a pas grand-chose. Mais, au collège, surtout lycée, ça, ça pose des problèmes en fait. Y'a ce problème de, de filiation, y'a ce problème de, de… comment dire… de, de vœux.**

E (enquêteur) : **De l'orientation ?**

I : **De projections, de l'orientation, voilà en fait. […] Par exemple, ici, les, les… comment dire… les parents en fait ne se rendent pas compte… comment dire… ne se rendent pas compte… la vie qui mènent. Y ne se rendent pas compte de leurs enfants qui mènent leur vie sur le littoral par exemple en fait. C'est, c'est…**

E : **Ouais. Ils savent pas trop ce qui se passe ?**

I : **Comment… ils savent pas, ils savent pas comment ça s'organise. Dans leur tête, ils pensent que tout se passe bien en fait.**

Extrait d'entretien, Camopi, février 2020

Il faut enfin ajouter les phénomènes de déracinement que provoque la scolarisation dans les communes du littoral pour les jeunes issus des communes isolées. En l'absence de lycée dans ces communes, ces jeunes sont contraints de vivre dans des familles hébergeantes[194] ou dans des internats. Toutefois ces derniers ne sont ni ouverts pendant les vacances scolaires ni même le weekend. Il n'est pas rare, quand on leur donne la parole que des jeunes témoignent de situations de rupture extrêmement intense et/ou de situations de maltraitance qu'ils ont vécues au sein des familles hébergeantes. Pour ne citer que deux exemples, évoquons tout d'abord le cas d'un jeune bachelier originaire de Camopi qui mentionne les 10 familles d'accueil avec lesquelles il a vécu pendant ses années de lycée. Parmi ces 10 familles, 2 sont qualifiées de « gentilles », les 8 autres, affichant leur mépris envers les Amérindiens, l'accusaient de vol et lui demandaient de travailler[195]. Le second exemple, rapporté par le père d'un jeune lycéen, décrit comment il a reçu, au milieu de la nuit, un appel de son fils, en pleurs, qui avait été renvoyé de sa maison d'accueil et devait dormir, seul, sur un banc de la place des Palmistes[196]. Si ces exemples sont issus de la commu-

194 Il ne s'agit pas des familles d'accueil relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance en matière de protection de l'enfance. Il s'agit d'un système mis en place par le conseil régional en 2005 pour palier la fermeture temporaire de l'internat du lycée Melkior-Garé. Toutefois, ces familles sont sélectionnées et rémunérées pour accueillir les élèves originaires des communes isolées chez elles.

195 Bien que le chercheur n'ait pas eu la description complète des situations de travail demandées par la famille d'accueil, le jeune bachelier a fait état de tâches domestiques (ménage de la maison et travaux dans le jardin). D'autre part, il n'a pas été possible de savoir si ces tâches étaient faites pour toute la famille, transformant l'enfant en employé de maison).

196 Ces éléments ont été récoltés dans le cadre d'une recherche-action réalisée entre 2018 et 2019 en collaboration avec la responsable REP + de Camopi avec un financement de la Fondation Banque de France et de la CAF/Guyane, et l'appui du Rectorat de Guyane et du Parc Amazonien de Guyane.

nauté amérindienne, une jeune femme bushinenguée nous a également parlé de sa « famille d'accueil », terme utilisé dans le langage courant pour désigner les familles hébergeantes. Cette dernière la contraignait à faire toutes les tâches ménagères et l'accusait aussi de vol. La question des problèmes de maltraitance allant jusqu'à « *des cas d'abus sexuels qui ne seraient pas dénoncés*[197] » a déjà été mentionnée, notamment, dans le rapport du défenseur des droits en 2016.

Au vu des situations dramatiques provoquées par ces familles hébergeantes officiellement reconnues par la CTG ou officieuses, bon nombre de familles, qui en ont les moyens, louent une chambre ou une maison pour permettre à leurs enfants de suivre leurs études. C'est le cas de la jeune femme bushinenguée évoquée précédemment. Sa mère, vivant à Maripasoula, loue une maison de deux chambres dans le centre-ville de Cayenne pour ses deux enfants. Souvent la jeune femme se plaint de l'attitude de son frère cadet qui ne participe pas aux tâches ménagères. Toutefois, elle est chez elle et s'y plait mieux que dans sa famille d'accueil. Si ce sont les pensées d'une jeune femme majeure, il est tout de même important de rappeler qu'elle a vécu seule dans ce logement en qualité de mineure. Mineure seule ou vivant dans une famille hébergeante constituent deux problématiques prégnantes qui devraient préoccuper la protection de l'enfance en territoire guyanais.

Conclusion du chapitre 1

Dans cette partie ont été abordées les problématiques qui semblent les plus saillantes, sans être exhaustif sur l'ensemble des obstacles que les enfants et les familles peuvent rencontrer sur le chemin de l'accès à l'école[198]. Si certaines familles subissent l'une ou l'autre des difficultés présentées, force est de constater qu'elles se cumulent souvent dans le quotidien de ces dernières. Dès lors, en guise de transition vers la deuxième partie de ce chapitre consacrée aux enjeux de qualité scolaire, il apparaît possible de brosser les profils d'enfants, risquant le plus le phénomène de non-scolarisation. En 2008, l'Insee dans une publication précédemment citée[199] présentait des facteurs de risque ou de prévalence à la non-scolarisation. Il a été relevé dans cette étude que le collège, le fait de vivre dans l'Ouest guyanais, l'insalubrité des conditions de vie, le fait d'être étranger ou dans une famille d'inactifs constituaient pour l'Insee des facteurs de risque de non-scolarisation. Ainsi, un enfant brésilien âgé de 6 à 11 ans vivant sur le littoral dans un logement insalubre sans voiture aurait 34 % de risque de ne pas être scolarisé contre seulement 10 % si ce même enfant est français[200]. Sans entrer dans une telle analyse quantitative qui aurait demandé d'autres moyens (humains et financiers) à l'équipe de recherche, il est possible d'avancer quelques éléments sur la non-scolarisation.

Dans la lignée des travaux de l'Insee, les enfants et adolescents étrangers venant d'arriver sur le territoire national sembleraient avoir plus de risque d'être non scolarisés que des enfants vivant depuis plus longtemps sur le territoire de Guyane, d'autant plus si leurs parents sont en situation administrative irrégulière. Quelle que soit la nationalité de l'enfant ou de sa famille, la grande pauvreté et des conditions de vie insalubres apparaissent comme des facteurs aggravant le risque de ne pas être scolarisé. Si des catégories d'âge doivent être « protégées » des risques de non-scolarisation, les enfants en classe de maternelle et les adolescents apparaissent être les publics les plus fragiles.

197 Accès aux droits et aux services publics… (2016)., Mathieu., p. cit., p. 17.

198 Il aurait été possible de traiter de la question des enfants en situation de handicap, mais comme cela a été exposé en avant-propos, il n'a pas été possible de traiter ce sujet, dense et complexe, dans le délai imparti. Il aurait également été possible de développer plus longuement la question des internats scolaires ou des familles d'accueil comme obstacles à la scolarité au 2nd degré ou encore l'accès à l'enseignement supérieur. Toutefois, des choix ont été opérés par l'équipe de recherche.

199 En Guyane, les conditions de vie matérielles… (2013)., Gragnic., *op. cit.* Cette étude a été le fruit d'un partenariat entre le Rectorat de Guyane et l'Insee afin d'alimenter les analyses de l'observatoire de non-scolarisation lancé à l'époque.

200 En Guyane, les conditions de vie matérielles… (2013)., Gragnic., *op. cit.*

CHAPITRE 2

Qualité scolaire

Est entendue par « qualité scolaire », l'ensemble des questions relatives aux conditions de scolarisation et d'enseignement mais également aux enjeux relationnels nécessaire au développement des apprentissages et des pratiques pédagogiques.

Le *turnover* des équipes éducatives : encourager la stabilité pour favoriser la qualité éducative

La mobilité des professionnels de l'éducation[201] est loin d'être un phénomène nouveau en Guyane. Il est même possible de dire que l'histoire scolaire est marquée par la recherche constante d'un personnel éducatif formé et stable. Si la question s'est posée au moment de la laïcisation de l'école entre les années 1880 et 1890 avec le départ des ecclésiastiques, elle était toujours d'actualité lors de la départementalisation en 1945 et dans les années qui suivirent. C'est d'ailleurs pour favoriser l'attractivité du territoire que des primes (d'éloignement ou d'installation) et des mesures incitatives ont été instaurées[202].

Que cela soit à travers les rapports institutionnels décrivant la situation scolaire ou notre connaissance du territoire, il est possible de soulever deux enjeux majeurs liés à la mobilité des équipes. Premièrement, la Guyane connaît une faible attractivité, en externe, vis-à-vis de la métropole. À titre d'exemple, « *pour le premier degré, le rectorat de Guyane constate, en moyenne, une demande d'entrée de titulaires pour dix demandes de sorties du territoire*[203] ». Deuxièmement, en interne, il est également possible de voir certains territoires pâtir d'une faible attractivité à commencer par les communes isolées.

> « Tous degrés confondus, alors que la proportion d'enseignants ayant 5 ans d'ancienneté ou moins dans une académie est de 18 % en moyenne en France, elle est de 46 % en Guyane et de 74 % à Mayotte. Quand, en moyenne nationale, un quart du corps enseignant d'un établissement a 3 ans ou moins d'ancienneté dans l'établissement, cette proportion est supérieure à la moitié en Guyane et aux trois quarts à Mayotte (27 % contre 52 % et 73 %). En pratique cela signifie qu'une fraction importante du corps enseignant change chaque année [204] ».

Ainsi, une double mobilité est à l'œuvre : externe et interne à la Guyane. Pour le 1er degré, il a été possible de constater que la mesure de dédoublement des classes de CP puis de CE1 prévue dans les REP+ par

201 Cette question sera pleinement détaillée dans l'approche 2.2 Grand-Santi.

202 Thèse en cours de rédaction, Alexandra Vié, *École et scolarisation en territoire frontière d'Amazonie : le cas de la commune de Maripasoula, Guyane française (titre provisoire),* sous la direction d'Aziz Jellab et Maïtena, GHRAPES EA7287, Université Paris Lumières.

203 Avis sur l'effectivité… (2017)., CNCDH., *op. cit.*, p. 25.

204 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*, p. 70.

la loi pour une École de la confiance[205] accentuait l'effet « repoussoir » ou « attractif » des territoires. Ouvrant de nouveaux postes sur l'ensemble du territoire et notamment dans la CACL (de par le nombre d'établissements), il a été constaté[206] un effet de déplacement des titulaires (souvent des néo-titulaires), du fleuve vers le littoral, mais aussi de Saint-Laurent-du-Maroni vers la CACL, et enfin au sein même de la CACL, par exemple de Balata vers des établissements situés à Rémire-Montjoly.

Pour pallier le manque de professionnels et à leur forte mobilité, l'académie doit faire appel à des contractuels, souvent peu préparé à l'enseignement[207]. Ainsi dans une circonscription de Saint-Laurent-du-Maroni à la rentrée 2019-2020, en classe de CP, il a été recensé 32 enseignants contractuels sur les 53 postes soit plus de 60 %[208].

« Dans le second degré, la proportion de contractuels a dépassé 50 % à Mayotte en 2018 et s'est stabilisée autour de 25 % à 30 % en Guyane. Certaines disciplines (mathématiques, langues ou SVT en Guyane) et certains lieux sont particulièrement concernés. Ainsi, dans plusieurs collèges situés sur les fleuves guyanais visités au cours de l'enquête, plus de la moitié du corps enseignant est constitué de contractuels : le collège Constant Chlore à Saint-Georges de l'Oyapock emploie entre 56 % et 70 % de contractuels selon les années, le collège Ma Aiye à Apatou sur le Maroni en recense quant à lui 67 %. Le maximum a été observé dans les collèges les plus éloignés sur le haut Maroni (90 % à Grand-Santi) et à Camopi sur l'Oyapock (88 %)[209] ».

Si la mobilité des personnels freine la construction d'un travail en équipe, d'une culture d'établissement, le recours massif à des personnels contractuels non formés vient compliquer le travail pédagogique et éducatif, d'autant plus fortement que ces derniers, comme en atteste le tableau présenté en annexe[210], sont « propulsés » sur des classes dites « stratégiques » tels que la classe de CP. En effet, à Saint-Laurent-du-Maroni, faute de places dans les établissements pour permettre un dédoublement des classes de CP et de CE1, ce dispositif est majoritairement organisé de la manière suivante[211] : deux enseignants dans une classe de 24 élèves qui doivent coenseigner. Après de nombreux échanges avec des enseignants titulaires, très peu semblent favorables à la coanimation. Les places sont donc vacantes dans ces classes. Pour combler les « vides », il est demandé à des contractuels d'apprendre à enseigner, en coanimation avec un public de CP, qui pour la plupart n'a pas le français comme langue maternelle.

« Cependant, le dédoublement n'a pu être réalisé de manière physique que pour 20 % des classes, les 80 % restants donnant lieu à la mise en place d'un coenseignement par deux enseignants, dans une classe à 24 élèves. […] Certains effets paradoxaux du dédoublement des classes sont à relever, en raison de la situation très singulière de la Guyane. En effet, en accroissant le nombre de postes, il a aggravé la concentration des titulaires sur le littoral, et celle des personnels contractuels dans les communes de l'intérieur.

205 *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : Première évaluation*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 4 janvier 2021, à l'adresse www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-11879

206 Ce constat se matérialise par des entretiens avec des personnels d'encadrement, formateur REP, mais aussi inspecteur de circonscription qui ont « perdu » une partie de leurs personnels titulaires. Un tableau indiquant la part des enseignants contractuels dans une circonscription du 1er degré de Saint-Laurent-du-Maroni est présenté en annexe n°3.

207 Certains enseignants contractuels exercent depuis plusieurs années, mais d'autres sont des néo-enseignants, qui n'ont jamais enseigné.

208 Données compilées par une circonscription, Rectorat, 2019.

209 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*, p. 73.

210 Cf Annexe 3 p.205

211 Information obtenue par un inspecteur de circonscription du 1er degré dans la commune de Saint-Laurent-du-Maroni.

Cet inconvénient rend d'autant plus urgente la valorisation des années passées dans les zones isolées pour la carrière des personnels titulaires[212] ».

Malheureusement, tous ces éléments (la mobilité des équipes et le manque de personnels qualifiés, etc.) sont corrélés aux conditions d'exercice du métier. La vétusté des locaux ainsi que leur inadaptation aux nouvelles réalités démographiques entretiennent la mauvaise réputation de certains établissements et rendent difficiles les initiatives pour favoriser un climat favorable aux apprentissages, mais aussi pour maintenir les professionnels en poste.

Toutefois, des initiatives sont lancées pour « attirer » les enseignants. Premièrement, la mise en place du système de l'alternance dès la première année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, et de la Formation (MEEF) en 2016 a permis de former un grand nombre d'étudiants. D'autres initiatives sont plus récentes, telles que le développement de la licence en préprofessionnalisation, à l'instar de la licence de mathématiques (Étudiant Apprenti Professeur). Comme l'indique la plaquette de l'université de Guyane : « *le dispositif "Étudiant Apprenti professeur" (EAP) est un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle dans les métiers du professorat*[213] ». Ce contrat d'apprentissage permet aux étudiants d'entamer une formation « professionnalisante » rémunérée très tôt. La création d'un concours de professeurs certifiés à affectation locale dans le cadre des concours nationaux est une autre initiative. Si ce concours maintenait les conditions de recrutement de droit, il assurerait une affectation dans l'académie[214]. Enfin, le projet « *les pirogues du fleuve* » initié en 2016 par le rectorat et l'université permet aux jeunes enseignants-étudiants inscrits en deuxième année du Master MEEF de partir une semaine sur les fleuves Oyapock et Maroni pour découvrir les conditions de vie et enseigner sur les sites isolés[215]. Lors de ces séjours, les étudiants sont encadrés par des formateurs et prennent en charge une classe en binôme sur les différents sites pendant que les formateurs proposent un contenu de formation aux enseignants des dites classes. Ils changent de niveau à chaque site ou presque. Ces réponses sont encourageantes, car elles tendent à vouloir installer des professionnels formés qui seront amenés à rester sur le territoire. À ce titre, la question de recruter des enseignants originaires de Guyane pour enseigner en Guyane semble faire l'unanimité dans les rapports et les terrains de recherche. Toutefois, il apparaît essentiel de ne pas, pour autant, abaisser le niveau de qualification attendu[216].

Pour interroger la qualité scolaire, il convient également de prendre en compte le rôle des acteurs non enseignants dans l'équipe éducative. Comme le montre l'avis de la CNCDH en 2017, « *le service public de l'éducation manque des compétences indispensables à la bonne marche des écoles à tous les niveaux (médecins scolaires, infirmières, conseillers d'orientation, assistantes sociales…)*[217] ». Par exemple, le recrutement de médecins et de psychologues scolaires s'avère difficile notamment dans les communes isolées.

« [À Maripasoula] Si l'on s'intéresse aux acteurs éducatifs non enseignants, nous constatons que de nombreux postes sont vacants. Par exemple, l'assistante sociale du collège n'est

212 Rapport d'information… (2020)., Studer, Petit., *op. cit.*, p. 10-11.

213 Licence de Mathématiques (Étudiant Apprenti Professeur). *Université de Guyane*. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.univ-guyane.fr/formation/nos-formations/formations-dfr-sciences-technologies/licence-de-mathematiques-etudiant-apprenti-professeur/

214 Décret n° 2021-93 du 30 janvier 2021 relatif à l'ouverture de concours de recrutement de professeurs certifiés à affectation locale en Guyane

215 Cette terminologie est utilisée par le Rectorat, pour tout établissement non relié à la route. Il s'agit donc des écoles de Saül et Kaw, situées sur le Maroni après Apatou et sur l'Oyapock après Saint-Georges. Cette dénomination permet également aux nouveaux enseignants titulaires de bénéficier d'une prime d'installation.

216 Comme le montre le rapport d'information de la Cour des comptes, des adaptations ont été expérimentées à Mayotte : « *Depuis la suppression des concours d'instituteurs de l'État recrutés à Mayotte (IERM), le ministère a admis des aménagements à la fois sur le niveau de diplôme exigé (le niveau de recrutement est la licence pour le concours externe et bac+2 pour le second concours interne) et sur les modalités du stage statutaire* », Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes, *op. cit.*, p. 70

217 Avis sur l'effectivité… (2017)., CNCDH., op cit., p.29.

pas installée sur place et vient tous les quinze jours et il n'y avait plus de psychologue scolaire entre 2016 et 2018, alors que les problématiques infantiles sont considérables[218] ».

Dès lors, en l'absence de personnels qualifiés, les enseignants se retrouvent seuls à gérer les difficultés sociales des familles. Or, comme le rappelle le rapport d'information établi par deux députés en 2019 : « *la majorité des élèves est issue de milieux défavorisés : 44 % de la population se situe en deçà du seuil de pauvreté*[219] ». À ce titre, l'entretien effectué avec un responsable de la Maison des Adolescents (MDA) de Cayenne nous a ainsi montré que les élèves accueillis dans la structure se révélaient souvent des jeunes en rupture familiale.

D'autre part, et bien que le travail en synergie entre les professionnels des secteurs éducatif, médical et social constitue une difficulté à part entière au niveau national, cela est exacerbé dans les territoires de Guyane tant les services liés à l'enfance sont sous tension. Par exemple, à Cayenne, les travailleurs sociaux de la MDA éprouvent certaines difficultés à être associés aux actions de prévention socio-scolaire menées dans les établissements. Selon les entretiens conduits, les interventions seraient cantonnées à des actions de prévention en éducation à la sexualité ou encore des conduites à risque et addictives.

Or, le travail interprofessionnel permettrait une prise en charge globale de l'enfant et permettrait d'accompagner les enseignants dans les problématiques socio-économiques des élèves. Face aux enjeux colossaux que constitue la prise en compte de la jeunesse et de l'enfance, un député rencontré note que l'Éducation nationale ne peut à elle seule régler tous les problèmes.

En effet, on constate finalement une difficulté structurelle à penser l'éducation dans sa dimension globale, ce qui en Guyane apparaît fondamental tant les difficultés socio-économiques restent prégnantes dans le quotidien des jeunes. Or, la tendance consiste, à la fois, à faire peser sur l'école toute une série de missions qui doivent être portées par différents acteurs socio-éducatifs, mais il faut également soulever le fait que l'Éducation nationale peine, elle aussi, à s'ouvrir à ces différents acteurs. En effet, l'école doit être interconnectée aux projets sociaux développés dans son environnement. Or, à l'instar d'un député interrogé, le directeur de l'École de la 2e Chance (E2C) souligne l'absence de politique de la jeunesse en Guyane qui prendrait à bras le corps la question des difficultés matérielles des jeunes.

218 Rapport EDUCINCLU… (2019), Armagnague et all., *op. cit.*, p. 204.

219 Rapport d'information… (2020)., Studer, Petit., *op. cit.*, p. 7.

Prendre en compte la diversité socio-culturelle des élèves pour favoriser les apprentissages

La Guyane connaît une diversité linguistique et culturelle très importante. Comme en atteste le rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche de 2020, « *ce territoire compte de très nombreuses ethnies, avec leurs coutumes et leurs langues, plus d'une trentaine, voire une quarantaine*[220] », auxquelles s'ajoutent les nombreuses nationalités présentes sur le territoire. Si cette situation fait de la Guyane un terrain plurilingue par excellence et constitue une richesse qui a suscité de nombreux travaux de recherche dans les domaines des langues et de l'éducation[221], comme le montre Isabelle Léglise, elle est également « un casse-tête[222] » pour les services publics et en général ceux de l'éducation en particulier, qui tentent de s'y adapter. En effet, les travaux de recherche ont montré « qu'à l'âge de 10 ans, 93 % des élèves interrogés déclarent parler au moins 2 langues, 41 % au moins 3 langues et 11 % au moins 4 langues[223] ».

« La Guyane est la seule région au monde où se côtoient des langues créoles à base française et des langues créoles à base anglaise […]. Outre le créole guyanais, à base lexicale française, et les langues bushinengé (e), à base lexicale anglaise, il faut signaler que le sranan tongo (langue véhiculaire du Suriname voisin) et, à un degré moindre, le créole anglais du Guyana (ou Guyanese créole) sont aussi pratiqués, notamment dans l'Ouest du département. Il faut y ajouter six langues amérindiennes évoquées plus haut. Enfin, une partie importante de la population utilise quotidiennement le portugais (brésilien), le néerlandais, l'anglais, le chinois et le hmong et on y parle également l'espagnol ou le russe[224] ».

Si le français reste la langue officielle, principale langue de communication dans l'administration et langue de scolarisation[225], elle n'est par contre pas nécessairement la langue maternelle des enfants. En effet, « *la proportion d'enfants qui n'ont pas le français pour langue maternelle est estimée à 70* % en Guyane[226] ». Ces propos sont corroborés par les travaux d'Isabelle Léglise. Cette dernière va même jusqu'à dire que « dans certaines zones, c'est même 100 % des enfants qui ne le parlaient pas avant la scolarisation[227] ». Ce phénomène touche à la fois des élèves nés sur le territoire, mais dont la famille et l'environnement social utilisent une autre langue et les enfants nés dans un autre pays non francophone.

La question de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés a fait l'objet d'une étude détaillée et très récente à laquelle deux membres de l'équipe de recherche ont pris part. Cette étude publiée en 2019 aborde à la fois les conditions d'accès à l'école ainsi que l'expérience scolaire des enfants et des jeunes et ses enjeux pédagogiques. Il a donc été choisi de ne pas aborder le sujet de manière détaillée. Toutefois quelques éléments synthétiques sont présentés dans l'encadré page suivante.

220 Brisset, L., Durand, A., & Bernabé, Y. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna* (p. 97). Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, p. 21.

221 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*, p. 74.

222 Sur la question du plurilinguisme des élèves de Guyane il faut citer les travaux de Sophie Alby et Isabelle Léglise. Dans le cas présent il s'agit de : Léglise, I., Bergounioux, G., Alby, S., Migge, B., Launey, M., & Lescure, O. (2017). Langues et cité. Les langues de Guyane. *Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, 29*, 16.

223 Langues et cité… (2017)., Léglise et all., *op. cit.*

224 Évaluation des dispositifs… (2020)., Brisset et all., *op. cit.*, p. 22.

225 *« L'illettrisme y atteint des niveaux préoccupants : 20 % des personnes de 18 à 65 ans ne maîtrisent pas les compétences de base nécessaires en lecture et en écriture pour être autonomes dans des situations de la vie courante. On estime que les acquis en français sont insuffisants pour 46 % des élèves de CM2, et pour 77 % des élèves de 5e ».*, Rapport d'information… (2020)., Studer, Petit., *op. cit.*, p.7.

226 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*, p. 74.

227 Langues et cité… (2017)., Léglise et all., *op. cit.*

Éléments synthétiques du rapport EDUCINCLU portant sur l'inclusion des enfants et des jeunes primo-arrivants

L'étude a montré que dans le contexte guyanais il était compliqué de penser l'accueil (académique) et la prise en charge (dans les établissements) pour les élèves nouvellement arrivés dans la mesure où il apparaît déjà difficile de scolariser tous les enfants présents en Guyane. L'absence du CASNAV dans la conception et la mise en œuvre de la politique éducative territoriale, la longueur des délais d'attente pour affecter les élèves dans les classes, mais aussi le manque de formations et d'accompagnement des professionnels sur le terrain sont autant d'éléments qui donnent à penser que l'inclusion des élèves primo-arrivants ne constitue pas un enjeu central de la politique éducative guyanaise. Or, le profil plurilingue des élèves guyanais, la forte mobilité des familles et la part importante d'étrangers sont pourtant des éléments à prendre en compte pour façonner les politiques éducatives du territoire.

D'autre part, l'étude, principalement réalisée dans une commune éloignée du littoral, a mis en lumière des divergences territoriales dans l'inclusion des enfants et des jeunes primo-arrivants. Alors qu'en zone urbaine, sur le littoral notamment, les enjeux semblent d'abord porter sur l'accès à l'école et les entraves à la scolarisation [228], sur les territoires ruraux isolés, il s'agirait avant tout de questionner la prise en charge des élèves et la formation des professionnels.

Enfin, en s'intéressant à l'expérience scolaire[229] vécue par les enfants et les jeunes primo-arrivants, nous avons constaté une forte désertion des établissements, mais aussi des dispositifs d'inclusion. Il s'agit à la fois d'un absentéisme répété, de cours « pris à la carte », mais aussi d'une forte déscolarisation en fin de collège. Ces phénomènes tendent à mettre en évidence une inadéquation entre le sens donné à l'école par les enfants et celui pensé par l'institution scolaire. De plus, le maillage associatif accompagnant les enfants et les jeunes primo-arrivants reste encore trop peu développé sur le territoire guyanais. Ce constat prévaut pour le littoral et pour les fleuves. Nous pensons notamment aux associations proposant des cours d'alphabétisation, du soutien scolaire, mais aussi dans l'accès aux droits et notamment aux droits des étrangers. La question administrative des enfants et des familles mais aussi leurs conditions de vie rendent les parcours scolaires complexes et souvent peu qualifiants.

Source du rapport : Armagnague, M., Baneux, I., Beriet, G., Boulin, A., Cossée, C., Navone, L., Rigoni, I., Tersigni, S., & Vié, A. (2019). *Rapport de Recherche Educinclu : Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants : Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion* (p. 230). Centre Henri Aigueperse.

228 Obstacles à l'accès à l'éducation… (2010)., MOM., op. cit.

229 Beriet, G., & Vié, A. (2019). Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent. Parcours d'adolescents à Maripasoula en Guyane. *Migrations Société, 176*, 129144.

Dans cette sous-partie, l'accent est mis sur l'accompagnement des élèves nés sur le territoire locuteurs d'une des langues régionales de Guyane ou langues de France[230], et le terrain réalisé à Camopi et retranscrit dans la partie 2 au chapitre 4 en présente un éclairage particulier. Si en Guyane, la prise en compte du plurilinguisme date des années 1980[231], elle afficherait aujourd'hui des dispositifs relativement complets selon le rapport de la Cour des comptes publié en 2020[232]. Dans ce rapport, trois volets sont mis en avant : des classes bilingues, le dispositif des intervenants en langue maternelle et la formation des enseignants.

Ainsi, selon ce rapport, il existerait depuis 2007 des classes bilingues français-créoles à Cayenne, Kourou et Matoury, de la grande section de maternelle au CM2. Aux côtés des classes bilingues, le dispositif des intervenants en langue maternelle est expérimenté depuis 1998 et a été renforcé en 2017.

> « Il consiste à implanter ces intervenants dans les petites classes pour qu'ils travaillent avec des petits groupes d'enfants dans leur langue maternelle, plusieurs fois par semaine, par séquences d'environ trente minutes. L'objectif est d'améliorer la maîtrise de la langue française et des enseignements par le truchement et la valorisation des langues et cultures maternelles[233] ».

Ce dispositif a été plébiscité lors du mouvement d'avril 2017, et s'est vu renforcé dans les Accords de Guyane[234] par le doublement des intervenants. Toutefois, des améliorations restent à conduire quant à la formation des ILM et à leur statut, mais aussi dans les questions d'inclusion. Pour comprendre la politique linguistique actuelle de l'académie de la Guyane, il faut prendre en compte l'histoire de l'implantation de l'école sur le territoire. Les classes bilingues, dispositif le plus abouti de la reconnaissance du bilinguisme ou plurilinguisme des élèves, ne concernent aujourd'hui que la langue créole, première population ayant eu accès à l'école au moment de l'abolition de l'esclavage. Le dispositif des ILM, lui, s'attache aux langues amérindiennes et noirs-marrons dont les populations n'ont été intégrées à la scolarisation publique qu'à partir des années 1960. Enfin, le troisième volet proposé dans le rapport concerne la formation des enseignants au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de l'université de Guyane :

> « Des formations à l'enseignement bilingue ou plurilingue et des parcours spécifiques ont été créés récemment à l'ESPE de Guyane : des habilitations pour enseignants locuteurs des langues enseignées dans les classes bilingues et depuis la rentrée 2017, un master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) parcours langues de Guyane. Il concerne les principales langues de Guyane (créole, bushinengé et kali'na). Par ailleurs, la

230 Dans le rapport de la Cour des comptes, Le système éducatif… (2020)., *op. cit.*, la distinction est posée entre les langues de France, dont 12 langues sont répertoriées en Guyane (créole guyanais, saramaka, aluku, n'djuka, paramaka, kali'na, wayana, palikur, arawak, wayampi, teko, hmong), et les langues régionales. Les langues de France sont reconnues par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) du ministère de la Culture. Il s'agit de langues régionales ou minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, qui ne sont langue officielle d'aucun État. Les langues régionales sont réglementées par l'article L. 312-10 du code de l'éducation prévoit que l'enseignement des langues régionales est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont pratiquées et que cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité. Elles peuvent faire l'objet d'épreuves de langues vivantes au baccalauréat. Le créole guyanais est considéré comme une langue régionale.

231 *« Il faut attendre 1986 pour que l'Académie de Guyane ratifie la circulaire Savary (1981) étendant la loi Deixonne (1951) au créole guyanais, il faut attendre 1999 et le rapport Cerquiglini pour qu'environ un quart des langues parlées en Guyane (12 sur une quarantaine) soient reconnues comme "langues de France" »,* Langues et cité… (2017)., Léglise et all., *op. cit.*, p.4.

232 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*

233 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*, p. 76.

234 *Journal officiel—JORF n° 0103 du 02/05/2017 : Accord de Guyane du 21 avril 2017 — Protocole « Pou Lagwiyann dékolé »,* Ministère des Outre-Mer (2017), à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=s7dKqmX9zzAj7GXGxtaLOhqZQZVVaNhWO8GeM0uqmZo=

formation continue commence à intégrer l'habilitation aux langues locales : des stages d'habilitation d'une semaine sont ouverts aux professeurs des écoles (PE)[235] ».

Si de prime abord et aux yeux de récents rapports, l'Académie de Guyane dispose aujourd'hui d'un dispositif complet et structuré pour prendre en charge et valoriser le plurilinguisme, des efforts restent à poursuivre, par exemple dans la prise en compte des langues de l'immigration. Comme le souligne Isabelle Léglise, « *contrairement aux "langues de Guyane," aucun dispositif ne prend en compte les autres langues minoritaires du département* : portugais, créole haïtien, anglais, sranan tongo… [236] ». Considérer les compétences plurilingues des élèves comme un atout pourrait également permettre de valoriser les relations familles-école.

Une relation parents/école au cœur du travail éducatif

Si, en Guyane, les relations parents-école[237] restent encore très largement marquées par les difficultés de dialogue, il ne faut pas oublier que cette question traverse les politiques éducatives nationales et alimente les travaux scientifiques[238] depuis de nombreuses années. Par exemple, la directrice d'un groupe scolaire situé à Balata (Matoury) nous confiait ses difficultés à contacter les familles d'élèves absents de l'école. Dans son établissement les radiations s'élevaient à des proportions importantes[239], sans que le contact avec les familles n'ait pu s'établir. Même écho au collège de secteur où un enseignant témoignait des difficultés à faire accepter aux familles la situation spécifique[240] de leur enfant et ses besoins particuliers. Dans les communes isolées, le constat est le même chez les enseignants.

« Seuls, trois ou quatre parents accompagnent leurs enfants le matin à l'élémentaire sur trois cent élèves. C'est très très peu. Regardez aujourd'hui, par rapport à la semaine du goût, on a fait un grand goûter à l'extérieur des salles de classe et j'ai invité, toute l'équipe a invité les parents à venir partager ce goûter, à s'investir, à nous aider à faire les tartines, à boire un verre de chocolat, un fruit… Combien de parents sont

235 Le système éducatif… (2020)., Cour des comptes., *op. cit.*

236 Langues et cité… (2017)., Léglise et all., *op. cit.*, p.10.

237 Dans les terrains de recherche, la question de la relation famille-école est systématiquement abordée tant elle est prégnante dans les enjeux scolaires.

238 La relation parents-école fait l'objet d'une biographique scientifique conséquente qui ne sera pas mentionnée.

239 Une cinquantaine sur l'année scolaire 2019-2020 lors de notre rencontre en mars 2020.

240 Il s'agissait d'un enseignant spécialisé sur le handicap. La question du handicap est appréhendée par les familles de manière assez disparate en Guyane.

venus ? J'ai vu deux parents ! Deux mamans amérindiennes. Je ne sais pas pour mes collègues, mais moi personnellement, je n'ai vu que ces deux parents dans l'école ! C'est dommage ![241] »

Si la relation entre les familles et l'école apparaît comme un enjeu essentiel pour l'ensemble de la communauté éducative, la difficulté à mettre en œuvre le dialogue tient à des facteurs à la fois divers et totalement intriqués. Plusieurs éléments sont à prendre en compte que cela soit la question de la maîtrise de la langue scolaire ou des codes de l'école, l'éloignement physique des familles, la précarité voire la grande pauvreté de ces dernières, le *turnover* des équipes qui entrave la relation de confiance, mais aussi la manière dont les équipes impliquent ou non les familles, ou encore une conception différente de la parentalité. Pourtant, lorsque des initiatives sont mises en place, la relation familles-école a des effets positifs. La directrice du groupe scolaire à Balata organise ainsi régulièrement des manifestations en dehors du temps scolaire (galettes des Rois et fêtes de fin d'année par exemple) durant lesquelles son école est ouverte à l'ensemble des familles.

Le développement du dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants[242] (OEPRE) permet aux enseignants impliqués d'entretenir une autre relation avec les familles. Dans la commune de Matoury, l'ancien maire (2014-2017) et actuel député fait état dans notre entretien, de ces projets « école des Parents ». Ces derniers ont, selon lui, permis de renforcer les liens et de créer des contacts dans le quartier. Cependant, cette politique ne peut demeurer efficace sans augmenter les moyens alloués à l'éducation et, surtout, sans une réflexion et des moyens mis en œuvre autour de la réfection de l'habitat insalubre[243].

D'autre part, la directrice d'un groupe scolaire Balata et l'enseignant du collège de secteur que nous avons rencontrés ont par exemple souligné l'importance du travail effectué par la médiatrice sociale en milieu scolaire[244] dans les relations parents-école lorsque des enfants sont diagnostiqués pour des troubles des apprentissages. Connaissant le quartier ainsi que les langues et cultures des familles, elle permet, selon eux, d'être le lien entre les professionnels et les usagers, ce qui contribue à apaiser les relations entre ces derniers et l'institution scolaire.

La confiance réciproque des familles et des professionnels est une condition *sine qua non* de la réussite scolaire des enfants. L'implication des parents dans le projet scolaire de l'enfant demeure une variable cruciale pour comprendre les difficultés socio-économiques, culturelles et linguistiques des élèves. La coordinatrice de la MDA à Cayenne nous signalait par exemple que les parents d'adolescents accueillis dans la structure rencontrent souvent de grosses difficultés avec la langue française, certains étant contraints de s'appuyer sur leurs enfants pour effectuer les traductions. Par ailleurs, la coordinatrice de la MDA ajoutait que les familles se retrouvent souvent dans les mêmes situations que les éducateurs, dépourvus face aux demandes et aux comportements de leurs enfants. Malgré cela, l'approche coopérative reste difficile à

241 Extrait d'entretien, direction, 1er degré, 2017, cité dans Rapport de recherche Educinclu… (2019)., Armagnague et all., *op. cit.*, p. 197.

242 Très succinctement l'OEPRE est un dispositif qui favorise l'intégration des parents d'élèves primo-arrivants en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant. Sous forme de formations ou d'ateliers, il s'agit pour les enseignants référents de permettre l'acquisition du français, la connaissance des valeurs de la République et le fonctionnement et des attentes de l'École vis-à-vis des élèves et des parents. *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants.* Eduscol | ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants

243 Entretien du 29 avril 2020. Cette question sera abordée dans la partie consacrée à Saint-Laurent-du-Maroni.

244 Les médiateurs sociaux en milieu scolaire sont portés par le Centre de Ressources des Politiques de la Ville. Ils interviennent dans les quartiers Politiques de la ville. En fonction des terrains d'enquête, leur rôle et l'intérêt de leur mission ont été différents. Si dans le quartier de Balata, la présence semble intéressante pour les acteurs rencontrés, le rôle des médiateurs dans la ville de Saint-Laurent-du-Maroni a été apprécié différemment. Il s'agit donc de retranscrire ici les ressentis des acteurs et non d'évaluer de la qualité du dispositif.

mettre en place, les parents considérant que l'école doit pouvoir offrir une solution tandis que les professionnels ont tendance à renvoyer le problème à des structures spécialisées sans procéder en amont à une évaluation de la situation en lien avec les familles qui pourrait aboutir à une orientation concertée entre l'institution scolaire et les familles. Or, comme le signalait l'enseignant spécialisé du collège Lise Ophion, plus les enfants grandissent et plus il semble difficile de maintenir une discussion sereine avec les parents. Parallèlement, les discours des professeurs comme ceux des parents se cristallisent autour des attentes et d'une forme d'incompréhension des rôles de chacun. D'un côté les professeurs se désolent de la non-implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. De l'autre, les parents condamnent quant à eux l'attitude laxiste des enseignants, leur absentéisme ou encore le fait que ces derniers ne s'insèrent pas suffisamment dans la vie de la commune[245].

Le décloisonnement de l'institution scolaire et le développement de structures scolaires de proximité semblent proposer des formes d'alternatives solides pour cette amélioration de la relation parents-élèves, mais il faut pour cela penser la structure scolaire elle-même comme un lieu ouvert sur son environnement proche, à même de favoriser la venue des parents[246] vers l'école et l'ouverture de l'école vers les lieux de vie des familles.

L'enfance « protégée », une expérience scolaire inquiétante

Au regard des défis que doit relever la jeunesse de Guyane, il a semblé nécessaire d'aborder dans ce chapitre, l'expérience scolaire des enfants pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ou la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Provenant de milieux particulièrement fragilisés, les jeunes relevant de l'aide sociale à l'enfance (article 375 du Code civil) et/ou de la protection judiciaire de la jeunesse (ordonnance de 1945) connaissent des parcours scolaires défavorables. Cette réalité observée au niveau national[247] prend un relief particulièrement préoccupant sur le territoire guyanais. En effet, le rapport du Défenseur des droits soulignait en 2016 que « *le champ social [en Guyane] n'est pas investi correctement et à la hauteur des enjeux* [248] ». L'expérience scolaire des jeunes « protégés » apparaît à la lumière de notre investigation comme un révélateur ou un miroir grossissant de ce manque d'investissement pour ne pas parler de défaillances incontestables.

Tous les témoignages[249] recueillis convergent pour dessiner les contours d'une expérience scolaire particulièrement éprouvante. L'expérience du placement, que ce soit en famille d'accueil (assistants familiaux) ou en foyer de type Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) par exemple, induit bien souvent non seulement un éloignement du domicile parental et donc du lieu de vie habituel du jeune, mais aussi un changement d'établissement scolaire.

245 Éléments recueillis dans une précédente étude. Rapport de Recherche Educinclu… (2019)., Armagnague et all., *op. cit.*

246 Car beaucoup laissent leurs enfants se rendre seuls à l'école, y compris à des âges très précoces.

247 Ramadier, A., & Goulet, P. (2019). *Rapport d'information déposé par la mission d'information sur l'aide sociale à l'enfance* (Rapport d'information N° 2110 ; p. 157). Assemblée Nationale.

248 Accès aux droits… (2016)., Mathieu., *op. cit.*

249 Trois professionnels ont été interrogés : 1 éducateur PJJ chargé de l'insertion, 1 éducatrice PJJ chargée du suivi en milieu naturel et 1 éducatrice ASE.

« Étant donné qu'en Guyane, y a très peu de familles d'accueil et qu'elles sont réparties, très largement sur le territoire, le placement ne se fait pas en fonction du lieu d'habitation des parents ou de la scolarisation de l'enfant. Donc, un enfant qui est scolarisé à Cayenne peut se retrouver placé à Macouria. »

Extrait d'entretien — éducatrice ASE, novembre 2020.

Les jeunes en rupture scolaire ne dérogent pas à ce fonctionnement. Certains, pris en charge par la PJJ suite à des délits commis, connaissent ce phénomène de la double rupture. Un éducateur chargé de l'insertion des jeunes identifie cette difficulté particulière : « *Donc, on est avec des gamins qui peuvent avoir d'autres difficultés à investir l'insertion, du fait qu'ils ne soient pas sur leur territoire* ». Le profil scolaire dépeint souligne une fragilité au niveau des acquis. Submergés par des problématiques affectives et socio-éducatives, les jeunes ne parviennent pas facilement à se mobiliser autour des apprentissages scolaires.

« L'enfant placé, dans cet état d'incertitude chronique, consacre l'essentiel de ses forces à la quête de liens et de lieux de vie improbables, et paraît dans l'incapacité de fournir toute autre forme de travail[250] ».

Dans ce contexte, s'ajoute une autre difficulté, celle de la stigmatisation de bon nombre d'entre eux, par les acteurs éducatifs et, parfois, par les pairs, du fait de leur statut d'enfant placé. Être placé c'est être « institutionnalisé », porteur d'une marque, connotée négativement en tant qu'enfant de « l'abandon familial » ou de la délinquance. Une certaine indignité ou infamie caractériserait le sujet concerné. Le regard des autres impacte le regard porté sur soi en tant que sujet de peu de valeur[251]. « *C'est pas la même considération qui sera portée pour un enfant… le même regard qui est porté sur un enfant placé qu'un enfant ordinaire* » observe une éducatrice de l'ASE. Mais la stigmatisation peut aussi émaner des professionnels spécialisés de l'enfance. Une éducatrice de la PJJ se voit parfois obligée de rappeler à un chef de service une évidence de type : « *Non, mais non ! C'est pas…, c'est peut-être la même famille, mais c'est pas la même personne* ».

Sur un registre différent, néanmoins décisif, un autre handicap de taille, peut-être beaucoup plus prégnant ici qu'ailleurs, est celui de jeunes mineurs étrangers et isolés ou issus de certaines populations noir-marrons toujours étrangères sur le territoire, en dépit de l'ancienneté de leur installation[252]. Pour les jeunes âgés de 16-18 ans, de nombreuses difficultés se posent pour leur insertion dans le tissu économique local :

« C'est un gros frein au niveau de la PJJ en tout cas sur les parcours d'insertion des gamins, de pouvoir les remettre dans des cursus de dispositif de droit commun à partir du moment où ils ne sont pas en règle administrativement. »

Extrait d'entretien — éducateur, novembre 2020.

250 Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société, 29* (4), 463. https://doi.org/10.3917/ds.294.0463

251 Mazzocchetti, J. (2007). Stigmatisation et trajectoires d'exclusion : « Je voulais être ailleurs, où on ne me connaissait pas… ». *Pensée plurielle, n° 14* (1), 227. https://doi.org/10.3917/pp.014.0227

252 Au cours des XVII[e] et XVIII[e] siècle des populations de descendants d'africains, déportés vers la colonie esclavagiste de la Guyane hollandaise (Suriname actuellement), se sont rebellés et ont trouvé refuge sur la rive droite du fleuve Maroni. Plus récemment dans l'histoire, la guerre civile au Surinam (1986-1992) a occasionné le déplacement de 9 000 à 13 000 réfugiés, essentiellement des Noirs-Marrons vers la Guyane. Aucun statut juridique ne leur étant accordé, ils étaient désignés comme « Populations Provisoirement Déplacées du Suriname ».

Loin d'être marginale, cette réalité concerne 60 à 70 % des jeunes accueillis dans ce service. Enfin, une dernière particularité signalée au niveau des filles, même si elles sont loin de représenter le public majoritaire pris en charge par la PJJ, est celle qui relève des situations de grossesses à l'adolescence. Une éducatrice référente de la PJJ de Cayenne témoigne à ce sujet :

« Grossesse alors qu'elles sont mineures, alors qu'elles ne sont pas en mesure d'assumer quoi que ce soit. Donc, pour les jeunes filles, le décrochage scolaire, l'abandon scolaire [...] » [253].

Extrait d'entretien — éducatrice PJJ, novembre 2020.

Si les jeunes pris en charge en foyer collectif bénéficient généralement d'un suivi scolaire régulier visant à pallier les manques notoires sur le plan des fondamentaux scolaires, la situation est beaucoup plus variable en ce qui concerne ceux et celles confiés à des assistants familiaux. Effectivement, en dépit de la bonne volonté dont font preuve certaines familles pour intégrer l'aspect scolaire comme axe central de leur mission, axe assumé en collaboration avec le référent ASE, par exemple, des freins d'ordre structurel rendent la réalisation de cette tâche très aléatoire. Le nombre de suivis par Référent ASE étant rarement inférieur à 40 selon l'éducatrice de l'ASE interrogée :

« Dans quelle mesure, il peut vraiment être disponible pour gérer les aspects relations parentales, relations avec les familles d'accueil, relations avec les partenaires scolaires, santé, et autres, qui gravitent autour. Ça devient déjà très compliqué. »

Extrait d'entretien — référente ASE, novembre 2020.

Du côté des familles d'accueil, des difficultés objectives avérées se dessinent. « *Une famille d'accueil, légalement, peut recevoir trois jeunes, maximum […]. En réalité, les familles d'accueil sont à neuf enfants, parce qu'il n'y en a pas assez.* ». Il faut mentionner ici le cas de certaines familles d'accueil qui exercent, outre l'activité d'accueil de jeunes placés, un emploi salarié dans d'autres secteurs. À l'Ouest du territoire, la situation est encore plus délicate. Dans ce contexte, c'est toute une équipe de travailleurs sociaux qui a dû démissionner en 2019 suite à des dysfonctionnements persistants. La survenue de l'épidémie de la COVID-19, conjuguée à une pénurie en personnel qualifié, a rendu la reconstitution du service encore plus compliquée. À Saint-Laurent-du-Maroni, on déplore la rareté de structures spécialisées et on dénonce la qualité de l'accueil et du suivi scolaire dans les familles d'accueil. Et comment peut-il en être autrement quand le nombre d'enfants confiés par famille peut atteindre 12 placements. Le manque de structures se fait également sentir à Cayenne. Constitué essentiellement de deux éducateurs, le service « insertion » de la PJJ, bien que fonctionnant de manière optimale, est loin de répondre aux besoins immenses du territoire.

253 « *La Guyane est le département Français le plus touché par le phénomène des grossesses précoces qui représentent près de 10 % de l'ensemble des naissances. Les risques liés à ces grossesses sont plus importants, risques médicaux (suivis tardifs, prématurités plus fréquentes, poids de naissance plus bas…), mais aussi risques psychosociaux (scolarité mise à mal, isolement social et familial, difficultés dans l'établissement de la relation, impacts sur la santé de l'enfant…).* » Le Réseau Périnat accompagne les grossesses chez les adolescentes en Guyane |. (2020) *Guyane Promo Santé*. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://gps.gf/blog/un-projet-daccompagnement-des-grossesses-chez-les-adolescentes-en-guyane/

« Il faut bien voir que nous, on est c'qu'on appelle une mission au lieu d'être une unité, donc normalement une Unité Educative d'Activité de Jour comme ça, s'appelle, UEAJ [...] Nous, clairement on fait ça. Sauf qu'on le fait avec une notion de moyen qui est beaucoup moins importante. C'est-à-dire qu'une unité éducative, elle va avoir six éducateurs, un à deux profs techniques, une secrétaire, une cheffe de service. »

Extrait d'entretien — éducateur, novembre 2020.

Même si elles demeurent rares ou exceptionnelles, des réussites scolaires ou socioprofessionnelles existent bel et bien chez le public relevant d'un suivi spécialisé. Pour les apprécier, il faut cependant garder à l'esprit que les jeunes concernés partent d'un niveau initial bas, avec beaucoup de difficultés en lecture et en écriture. En rapport avec ces réalités, le service insertion de la PJJ conduit bon nombre de jeunes vers l'obtention du Certificat de Formation Générale. Pour des jeunes en situation d'échec, c'est déjà une victoire. « *En trois ans, j'ai fait passer un élève au DNB, Diplôme National du Brevet* », témoigne un éducateur du service Insertion. Mais ce n'est certainement pas sur la base de cet indicateur unique qu'il conviendrait d'apprécier la pertinence de ce service. Resocialiser les jeunes, donner l'envie d'évoluer, les réconcilier avec eux-mêmes et avec les institutions, restaurer la confiance en soi et l'estime de soi, faire acquérir des compétences psychosociales etc., sont aussi des réussites, dans la mesure où elles créent les conditions du changement personnel. Au niveau du public de l'ASE, il conviendrait là aussi de garder présent à l'esprit l'ensemble des problématiques socio-personnelles et institutionnelles déjà évoquées pour apprécier les chemins parcourus. C'est dans ce contexte qu'on peut comprendre cette initiative de la CTG rapportée par une éducatrice de l'ASE :

« La CTG a mis en place quand même un programme de valorisation de ces jeunes-là qui réussissent, qui réussissent à avoir le Bac, qui réussissent à avoir leur Brevet des collèges. Et, ils reçoivent ces jeunes et euh pour les féliciter parce qu'ils savent que le parcours a été difficile. »

Extrait d'entretien — éducatrice ASE, novembre 2020.

Enfin, pour conclure, faut-il rappeler que si le travail et la détermination personnelle des jeunes, associés à des pratiques professionnelles pertinentes et bienveillantes sont centrales dans la structuration des conduites de réussite, c'est au niveau des déterminants structurels (d'ordres macro-sociopolitique et institutionnel) qu'il conviendra d'agir pour améliorer la qualité d'accueil et d'accompagnement pour une protection globale incluant une éducation de qualité.

Conclusion du chapitre 2

Dans ce second chapitre, ont été abordés les enjeux de qualité scolaire. Si différentes thématiques ont été évoquées telles que la mobilité des professionnels de l'éducation, leur formation et les relations interprofessionnelles, il a également été question d'insister sur la diversité socio-culturelle des élèves et les relations familles-écoles. Tout comme les enjeux d'accès scolaires, les problématiques de la qualité scolaire ne peuvent être pensées indépendamment les unes des autres. Finalement, la présentation de l'expérience scolaire de l'enfance placée illustre parfaitement la nécessité de penser l'éducation dans une approche systémique et non uni-causale.

Conclusion de la première partie

Cette première partie a eu pour objet l'étude des enjeux portant sur l'accès et la qualité scolaire en Guyane tant par la recension d'études existantes sur le sujet que par l'apport d'éléments de terrain. Très succinctement, il convient d'en rappeler les principaux enjeux. Si la question du refus de scolarisation, les problématiques portant sur les effectifs des établissements, les enjeux de transport et de restauration scolaire, et l'orientation post-collège ont été abordés dans l'accès scolaire, les problématiques de qualité scolaire ont concerné la difficulté à faire équipe, la question de la formation et le travail interprofessionnel, mais aussi la diversité des publics et la relation parents-école. Interroger l'expérience scolaire des enfants placés nous a semblé incontournable dans le contexte guyanais. Ce sujet a donc fait l'objet d'une sous-partie dans le chapitre portant sur la qualité scolaire.

Toutefois, il est important de rappeler que les éléments présentés ne sont pas exhaustifs. Il aurait été possible d'insister sur les enjeux de l'instruction obligatoire à 3 ans, la scolarité des enfants en situation de handicap ou encore l'accès aux études supérieures. D'autre part, bien qu'il se soit agi de brosser finement les thématiques abordées, il apparaît difficile d'assurer que l'ensemble des thèmes ait été entièrement fouillé. Chaque enjeu pourrait à lui seul faire l'objet d'une étude à part entière tant les diversités territoriales sont fortes.

Si l'impact de la pandémie de la COVID-19 a été abordé à titre d'exemple, ses conséquences n'ont pas fait l'objet d'un chapitre à part entière. En effet, l'analyse d'une situation toujours en cours ne permet pas d'en construire une étude aboutie et risquerait de biaiser les résultats. Néanmoins, il apparaît nécessaire de mettre en lumière des éléments de réflexion ou remarques. Que ce soit au niveau de la Guyane ou de la France métropolitaine, il apparaît que la pandémie de la COVID-19, et notamment les mesures de confinement total ou partiel prises par le gouvernement pour ralentir la propagation du virus, a eu l'effet d'un miroir grossissant des difficultés socio-scolaires déjà existantes, plus que la création de nouvelles problématiques. C'est pour cette raison qu'il a été décidé de l'aborder en conclusion de la partie 1 de ce présent rapport. Les observations et entretiens de terrain et le suivi de l'actualité permettent de dire que la pandémie a eu des impacts tant sur l'accès scolaire que sur la qualité éducative et pédagogique.

Sur les enjeux d'accès scolaire, il est apparu que la fermeture des services administratifs notamment le rectorat[254] et les mairies[255] a accentué les difficultés des familles à inscrire leurs enfants à l'école, et ont sans doute rallongé les temps d'attente pour une scolari-

254 Le Rectorat de Guyane a été fermé pendant toute la période du premier confinement de mars à mai, puis ouvert sur rendez-vous (le rideau métallique de la porte d'entrée étant baissé) jusqu'au 28 septembre 2020. Il est depuis accessible au public avec ou sans rendez-vous.

255 Les pratiques ont divergé selon les Mairies. À Cayenne, la première inscription se déroule uniquement par voie numérique alors que les services des affaires scolaires et de l'état civil (services les plus soutenus en termes de fréquentation) de la Mairie de Saint-Laurent-du-Maroni étaient ouverts au public avec et sans rendez-vous en septembre 2020.

sation. En effet, la fermeture au public du CASNAV[256] de Guyane par exemple, n'a pas permis aux familles de déposer les dossiers d'inscription ni n'a donné la possibilité aux enfants de passer les tests de positionnement pour pouvoir s'inscrire dans un établissement du 2nd degré. Au niveau du 1er degré, il a été impossible de déposer un dossier au service des affaires scolaires ou de faire vérifier son adresse par la police municipale. L'utilisation de la voie numérique notamment à Cayenne pour inscrire son enfant à l'école ou au CASNAV[257] a compliqué la démarche d'inscription pour des familles. L'accès au numérique demande d'avoir les moyens matériels et la compétence pour s'en servir. Aux côtés des inscriptions scolaires, c'est aussi l'allongement du délai d'attente pour avoir une place à la cantine scolaire ou pour accéder aux transports scolaires qui est à noter.

D'autre part, afin de lutter contre la propagation de l'épidémie, le Recteur de Guyane après une concertation avec les acteurs de l'École et les autorités sanitaires a proposé des mesures d'adaptation pour permettre la reprise des cours dans les établissements à la rentrée scolaire 2020[258]. Il a notamment été décidé de retarder la rentrée des classes au 14 septembre 2020, dans certains territoires de Guyane. Si cette mesure ne devait concerner que Saint-Laurent-du-Maroni, force est de constater que de nombreuses communes[259] (notamment Maripasoula et Grand-Santi) et établissements du littoral ont retardé ou refermé leurs portes jusqu'au 14 septembre, voire bien plus tard dans le cas de Camopi[260]. En effet, il faut garder à l'esprit que le rapport à l'école des enfants sur les territoires de Guyane, loin d'être homogène, présente souvent des problématiques communes : des enjeux culturels, linguistiques, des problématiques familiales et économiques qui posent des distances entre le monde scolaire et celui de la maison. Maintenir ces enfants hors de l'école constitue un facteur élevé de risque de décrochage scolaire. Dans ce sens, la fermeture des frontières nationales a impacté la scolarisation d'enfants vivant du côté brésilien ou surinamais, mais scolarisés en Guyane. Si, d'après les données de terrain, certains ont pu être hébergés du côté français, cela n'est pas le cas de tous et il faut tout de même regarder de plus près leurs conditions de vie à la fois matérielles et familiales[261].

Si les mesures de confinement liées à la COVID-19 sont venues accentuer fortement les interruptions de scolarité, cela n'est malheureusement pas un fait nouveau. Il suffit de s'intéresser à l'actualité locale pour s'en rendre compte. À ce titre, l'exemple des établissements de Maripasoula est tout à fait pertinent. Si

256 Une différence est à noter entre le CASNAV de Cayenne qui a été totalement fermé de mars à juin 2020 et qui maintenant n'est accessible que sur rendez-vous. *Site du CASNAV*. (s. d.). Académie de Guyane. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://casnav.ins.ac-guyane.fr/INSCRIPTION-NOTIFICATION-AFFECTATIONS.html
Le CASNAV de Saint-Laurent-du-Maroni a été ouvert au public sans rendez-vous en juin et à partir de septembre 2020.

257 Pour le CASNAV de Cayenne, il est demandé aux familles de prendre rendez-vous par mail ou par téléphone. En septembre 2020 nous avons tenté de les joindre par ces moyens. Le numéro était non attribué et les mails revenaient en erreur d'envoi.

258 *La rentrée scolaire 2020 se fera en septembre— Ac-guyane.fr*. (s. d.). Académie de Guyane. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse http://www.ac-guyane.fr/cid153470/la-rentree-scolaire-2020-se-fera-en-septembre.html. Mesures sanitaires détaillées dans le document PDF, consulté : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/21/8/Protocole_sanitaire_ACGUYANE_1320218.pdf

259 Mathieu, S. (2020, septembre 4). Reports de la rentrée à Maripasoula, au lycée Melkior-Garré et à l'école Malacarnet à Cayenne. *France-Guyane*. https://www.franceguyane.fr/actualite/education-sante-environnement/reports-de-la-rentree-a-maripasoula-au-lycee-melkior-garre-et-a-l-ecole-malacarnet-a-cayenne-472580.php

260 Confinée depuis mars 2020, la commune n'a vu que très brièvement se lever les restrictions de déplacements, pour se voir reconfinée en septembre 2020 suite à la détection d'un « *cluster* » à Camopi. Les écoles du 1er degré et le collège n'ont pas été rouverts avant le 16/11/2020.

261 Les conditions de vie des familles ont été fragilisées avec la COVID-19. À ce titre, l'aide alimentaire a été prégnante en Guyane. À titre d'exemple, « *Jeudi 30 avril, 1,8 tonne d'aide alimentaire d'urgence et une dizaine de colis de livres ont été acheminés à Maripasoula par un avion militaire des Forces Armées en Guyane dans le cadre de la coordination de l'aide alimentaire dans l'Ouest guyanais mise en place par la Sous-préfecture de Saint-Laurent-du-Maroni* », selon la Préfecture de Guyane. Cette action de distribution a donc mobilisé toutes les forces vives et structures en présence.

en 2020, le confinement a fermé les établissements de mars à mi-septembre, en septembre 2019 des fumées toxiques s'échappant de la décharge à ciel ouvert de Maripasoula[262] ont entrainé la fermeture des établissements pendant plusieurs semaines. En 2018, le collège de Maripasoula a également été fermé de longues semaines suite une invasion de puces[263]. Loin de constituer un fait nouveau, la fermeture d'établissements s'inscrit dans le quotidien scolaire des élèves vivant dans les territoires isolés de Guyane.

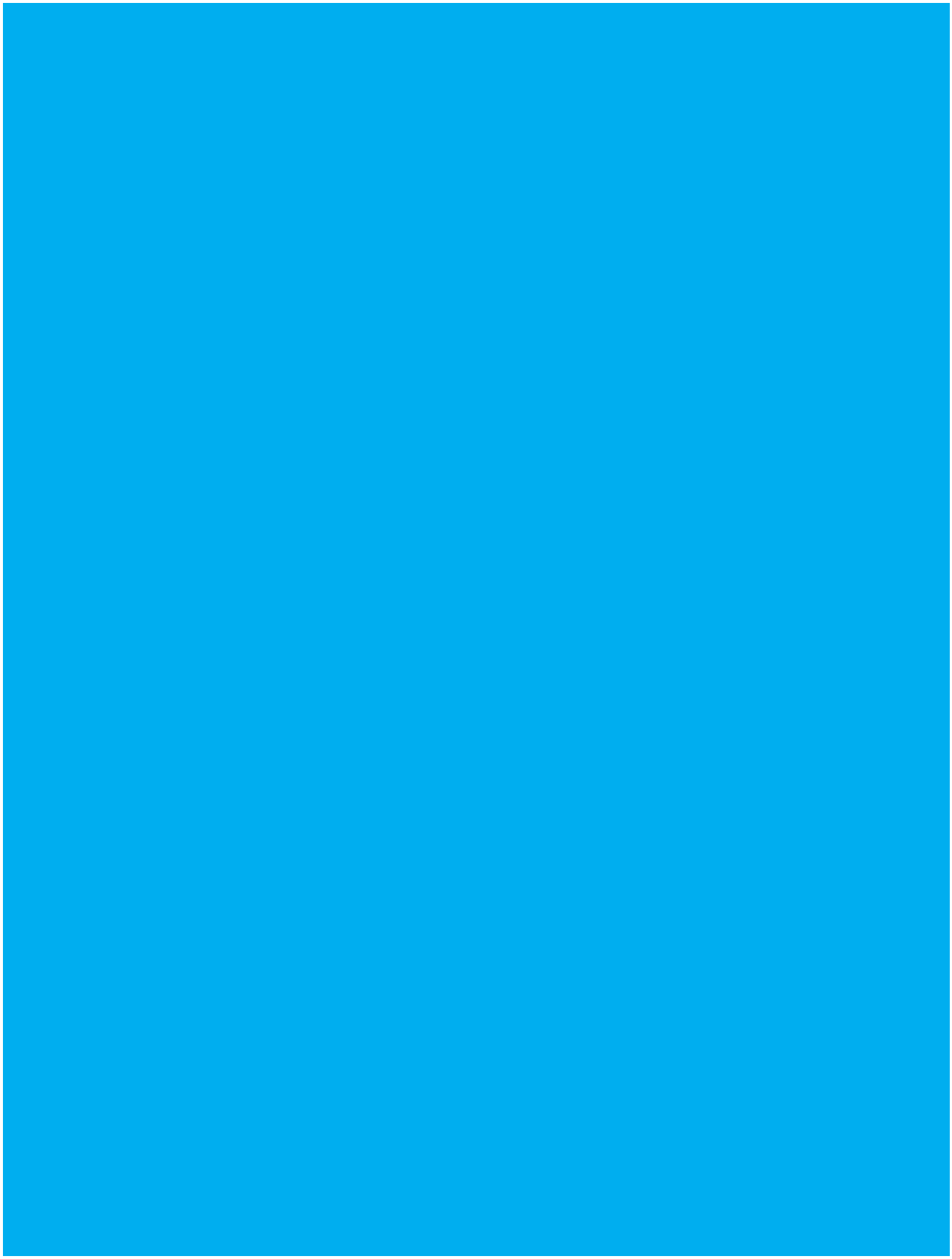
Si on s'intéresse à la qualité scolaire, d'après les observations de terrain, la mise en place de la continuité pédagogique a été très disparate. Si une distinction peut être posée entre les cycles, la fracture territoriale est également à prendre en compte, notamment entre les établissements de la CACL ou de Kourou et ceux de l'Est et de l'Ouest. Par exemple, l'accès à une connexion internet pérenne et partagée par les enseignants et les élèves a été rarement possible, voire impossible sur les fleuves de Guyane. D'autre part, se pose la question de la pertinence pédagogique de maintenir les apprentissages, à travers un téléphone portable, pour des enfants en distance forte avec l'école et le français. À Camopi, une partie des enseignants restés sur place a cherché à assurer la continuité pédagogique par la distribution de polycopiés aux enfants des écoles élémentaires et aux collégiens. Cependant, comment demander aux parents d'accompagner leurs enfants dans les apprentissages alors que ces derniers peuvent être éloignés de la norme scolaire[264] ? Pour rappel, le rectorat, les collectivités locales, la CTG ont acté une non-reprise des cours en présentiel à la fin du premier confinement, laissant les établissements scolaires fermés jusqu'à la rentrée de septembre 2020, soit pendant près de six mois.

Enfin, si le décalage de la rentrée au 14 septembre devait en effet permettre aux établissements et aux collectivités de préparer l'arrivée des élèves dans le respect des conditions sanitaires : sens de circulation, mise à disposition de savon et de gel hydro-alcoolique, force est de constater que tous les établissements n'étaient pas prêts. Le savon, le gel et autre matériel permettant le respect des gestes barrières devaient, selon le document de cadrage du Recteur précité, « *être fournis par les communes, pour le 1er, et la collectivité territoriale (CTG), pour le 2nd degré ; et par le rectorat, pour les collectivités qui sont en rupture de stock et qui en feront la demande* ». Si dans une école d'Iracoubo visitée en septembre, le directeur avait lui-même acheté le savon et le gel, à Saint-Laurent-du-Maroni, certaines écoles ne disposaient ni de savon ni de gel à la rentrée pour les élèves et les personnels. Cet exemple, en contexte de pandémie et donc d'urgence sanitaire, laisse entrevoir le manque de moyens matériels mis à disposition des établissements. On peut aisément ajouter les coupures d'eau et d'électricité qui ont pu pousser les équipes éducatives à invoquer leur droit de retrait.

262 L'Express, & AFP. (2019, octobre 18). *Guyane : Des fumées toxiques s'échappent d'une décharge depuis cinq semaines*. https://www.lexpress.fr/actualite/societe/environnement/guyane-des-fumees-toxiques-s-echappent-d-une-decharge-depuis-cinq-semaines_2104017.html

263 Maripasoula : Le collège Gran Man Difou infesté de puces est toujours fermé. (2018, mars 17). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/maripasoula-college-gran-man-difou-infeste-puces-est-toujours-ferme-570249.html

264 Éducation : Quelle continuité pédagogique pour les enfants scolarisés à Maripasoula ? (2020, juillet 20). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/education-quelle-continuite-pedagogique-enfants-scolarises-maripasoula-854610.html



SECONDE PARTIE

APPROCHE PAR TERRAIN

Une fois dressée cette présentation générale, il convient à travers, des « focus terrain » de pousser la description et l'analyse de certains enjeux évoqués. Au nombre de quatre, ces approches terrain seront découpées en chapitre. Si un enjeu est proposé comme point de départ de l'analyse , l'approche systémique conduira à aborder de nombreuses thématiques ayant trait à l'accès et à la qualité scolaire. Le trait commun aux quatre chapitres porte sur l'analyse des relations familles-école. Bien que le prisme d'analyse soit à chaque fois différent, cette question reste centrale. Les chapitres 1 et 2 aborderont principalement les questions d'accès scolaire, d'abord sur le terrain de Matoury (chapitre 1), puis à Saint-Laurent-du-Maroni (chapitre 2). Par la suite, les enjeux de qualité scolaire seront traités à Grand-Santi (chapitre 3) et à Camopi (chapitre 4).

265 Les hypothèses pour chaque terrain ont été énoncées dans la partie introductive de cette présente étude.

CHAPITRE 1

MATOURY

Présentation des communes et des enjeux socio-spatiaux *73*

Disparités éducatives et accueil scolaire *75*

Matoury : un cas d'école des difficultés socio-spatiales et éducatives *76*

Conclusion — la nécessité d'une synergie des acteurs des mondes associatif, socio-éducatif et scolaire *81*

CHAPITRE 2

SAINT-LAURENT-DU-MARONI

La difficile prise en compte du lieu de vie de l'enfant au moment de son inscription scolaire *85*

Le manque d'établissements scolaires et la question de leur répartition *91*

Vivre et étudier à Saint-Laurent-du-Maroni : entraves à la scolarisation et facteurs de déscolarisation *100*

La rencontre de deux univers : les relations parents/école *108*

Conclusion — deux mondes qui ont du mal à interagir dans l'intérêt de l'enfant *113*

CHAPITRE 3

GRAND-SANTI

Les motivations et les conditions d'installation et de vie qui impactent la qualité scolaire *116*

Formation, pédagogie et adaptations aux réalités locales *120*

Le lien avec les parents *126*

Une formation adaptée comme gage d'une réussite professionnelle *128*

Conclusion — un cumul de vulnérabilités pour faire équipe sur le Maroni *130*

CHAPITRE 4

CAMOPI

Les politiques linguistiques et le dispositif ILM en Guyane française *134*

La maîtrise du français : une revendication des parents d'élèves qui rejoint les objectifs du dispositif ILM *136*

Relations avec les familles : méconnaissance, contradictions et défis *137*

Interroger la formation des ILM *139*

Des pratiques pédagogiques adaptées aux enfants…mais une collaboration encore timide avec la communauté éducative *141*

Conclusion — Le dispositif ILM, l'espoir d'une amélioration de la qualité scolaire en contexte *144*

CHAPITRE 1

MATOURY

Un cas d'école des difficultés socio-spatiales et éducatives de la Communauté d'Agglomération du Centre Littoral

Notre recherche met en perspective les données socio-éducatives de la Communauté d'Agglomération du Centre Littoral avec une enquête de terrain menée au sein du quartier Balata de la commune de Matoury, auquel se sont également adjoints des entretiens auprès d'acteurs du monde socio-éducatif de la commune de Cayenne. Cette approche permet tout à la fois de porter une analyse globale sur les enjeux d'accès scolaire au sein des communes composant la CACL, mais également de porter un regard plus ciblé sur des territoires confrontés aux problématiques sociales majeures de la Guyane ayant un impact en matière scolaire, à savoir : une paupérisation des populations s'inscrivant notamment dans l'inflation de l'habitat informel, une forte proportion de populations migrantes, des difficultés sociolinguistiques et une forte proportion de jeunes sans diplômes et/ou en situation de non-scolarisation.

L'épidémie de la COVID-19 et la période de confinement décrétée au début du mois de mars 2020 ne nous ont pas permis d'effectuer un terrain aussi conséquent que celui que nous devions mener au départ. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de favoriser des entretiens téléphoniques. Notons qu'il ressort de cette période le fait que les acteurs des mondes éducatif et associatif ont dû faire face à des situations de détresse sociale qui les ont contraints à s'investir dans des activités relevant parfois plus de l'urgence humanitaire que des tâches courantes des professions socio-éducatives. Ainsi, une responsable de la Maison des Adolescents de Cayenne nous a indiqué que leur structure s'est essentiellement concentrée sur la distribution de repas auprès de leurs jeunes publics pour pallier les difficultés des familles qui ne parvenaient plus à vivre de leurs activités souvent informelles. Pour le reste, il nous apparaît encore difficile de mesurer les effets du confinement sur la déscolarisation des jeunes n'ayant que très peu de recul sur les données statistiques.

Présentation des communes et des enjeux socio-spatiaux

En janvier 2012, la Communauté d'Agglomération du Centre Littoral succède à la communauté de communes créée en 1997. Elle regroupe six communes sur un territoire de 5 000 km². La CACL apparaît en pleine expansion démographique, avec une forte proportion de mineurs et jeunes majeurs, ainsi qu'en atteste la progression des effectifs scolaires dans le 2nd degré[266]. La communauté d'agglomération connaît une croissance de population encouragée tout à la fois par la natalité et l'attraction que génère Cayenne, pour des populations migrantes et précaires en quête de circonstances professionnelles et économiques plus favorables. Le nombre d'habitants des six communes qui composent la CACL a ainsi doublé ces trente dernières années et la

266 +3,65 % entre 2019 et 2020. Les chiffres fournis par l'académie de Guyane pour le 1er degré montrent en revanche une stabilité depuis plusieurs années. Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*

ville de Cayenne semble avoir absorbé une part conséquente des flux migratoires. En effet, d'une superficie moins élevée que les cinq autres communes, Cayenne a une densité de 2697 habitants[267] au km², un taux très nettement supérieur aux deux autres villes qui la précèdent, à savoir Rémire-Montjoly[268] et Matoury[269].

La CACL apparaît donc comme un territoire fortement contrasté, entre des zones urbaines d'habitat dense, caractérisées par une recrudescence des constructions informelles et des territoires ruraux aux habitats plus étalés, au sein desquels les enfants se trouvent également confrontés à des difficultés d'accès à l'école du fait d'un manque de transports publics et d'un éloignement des services scolaires.

La communauté d'agglomération présente ainsi de forts contrastes socio-spatiaux. Certaines communes ou aires urbaines, à l'instar de Rémire-Montjoly, bénéficient d'un processus de gentrification favorisant la mise en place de services publics plus efficients, notamment dans le domaine périscolaire[270]. D'autres en revanche, comme Matoury, se trouvent confrontés à des difficultés croissantes concernant la résorption de l'habitat insalubre ainsi que du point de vue de l'accueil et de l'assistance à une population démunie et majoritairement issue de l'immigration[271]. Ainsi, lorsque l'on met en perspective les populations de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle, on constate que la commune de Rémire-Montjoly dispose de 31 % [272] de personnes issues des professions intermédiaires ou cadres et professions intellectuelles supérieures soit le double du chiffre de Matoury[273]. Les données sont tout aussi édifiantes si l'on compare les taux d'inactivité professionnelle des deux communes : 37 % des 15 ans et plus se déclarent sans activité professionnelle à Matoury[274] contre 28 % à Rémire-Montjoly[275]. Si l'on se réfère aux ménages et à leur composition, on trouve également des écarts, notamment du point de vue de la proportion de familles monoparentales : 17 % des ménages à Rémire-Montjoly[276] et plus de 26 % à Matoury[277].

Néanmoins, ces différences notables entre certaines communes de la CACL ne doivent pas occulter le phénomène global de paupérisation des populations, notamment celles issues de l'immigration récente. Ainsi que le rappelle Maud Laëthier dans son étude de l'implantation socio-spatiale des Haïtiens en Guyane, les localisations d'habitats informels et précaires se situent sur différentes parties de la CACL :

> « Le fonctionnement de ces registres de l'identité et de l'altérité est manifeste au sein des espaces habités. Sur les communes de Cayenne, de Rémire-Montjoly et de Matoury, les villages de Suzini, Eau-Lisette, Trou-Biran, Pascaline, Mont-Baduel[278] (est et ouest), Mortin, la Route-des-Plages, Cabassou, Vieux-Chemin, La Mirande, Cogneau, Isabelle, La Chaumière, Balata constituent les zones géographiques où la présence haïtienne est la plus nombreuse[279]. »

267 « Intercommunalité-Métropole de CA du Centre Littoral (249730045) – COG | Insee ». Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/metadonnees/cog/intercommunalite-metropole/EPCI249730045-ca-du-centre-littoral

268 560 habitants/km² pour une superficie de 46 km². Insee, Intercommunalité-Métropole de CA du Centre Littoral, *op. cit.*

269 240 habitants/km² avec une superficie très nettement supérieure s'élevant à 137 km². Insee, Intercommunalité-Métropole de CA du Centre Littoral, *op. cit.*

270 Un site internet est dédié aux activités périscolaires de Rémire-Montjoly, contrairement à Cayenne où les activités sont présentées sur le site de la mairie.
Site de Rémire-Montjoly : *Activités périscolaires de Rémire-Montjoly. Guyane française*. Périscolaires. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.periscolaires.com/
Site de Cayenne : *Activités périscolaires, extrascolaires et garderie dans les écoles*. (s. d.). Mairie de Cayenne. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.ville-cayenne.fr/activites-periscolaires/

271 Atlas démographique des CUCS… (2011). CRPV, op. cit, p. 5-6.

272 « Dossier complet – Commune de Rémire-Montjoly (97309) | Insee ». Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97309

273 Insee, Matoury, *op. cit.*

274 Insee, Matoury, *op. cit.*

275 Insee, Rémire-Montjoly, *op. cit.*

276 Insee, Rémire-Montjoly, *op. cit.*

277 Insee, Matoury, *op. cit.*

278 Cayenne.

279 Laëthier M., 'Yo nan peyi laguyan tou, ' in Léglise, I., & Migge, B. (Éds.). (2008). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards*

Pour résumer, si l'ensemble des communes semble soumis à de fortes disparités socio-économiques ce que traduit l'aménagement du territoire, l'intensité de ces phénomènes demeure variable si on les observe du point de vue de l'accessibilité de l'école (infrastructures et transports notamment). Ainsi, certaines communes de la CACL subissent ainsi une croissance soutenue de la démographie scolaire. Cayenne, Macouria, Matoury et Rémire-Montjoly ont des effectifs moyens par groupe scolaire du 1er degré qui avoisinent ou dépassent les 300 élèves[280] en 2020 alors que la moyenne nationale pour la rentrée 2019 est de 130 élèves par établissement[281]. La commune de Rémire-Montjoly abrite quant à elle le plus d'établissements privés sous contrat (pour le 1er degré) puisque sur 11 établissements, 7 sont des établissements privés sous contrat[282]. Dans ces établissements, la moyenne est 235 élèves.

D'un point de vue sociolinguistique, le public scolaire de la CACL connaît des problématiques analogues à celles des autres élèves du territoire du point de vue de la maîtrise du français. La diversité sociolinguistique y demeure conséquente et la tendance au regroupement des communautés migrantes, constatées tant par les chercheurs[283] que par les statisticiens de l'Insee[284], constituent des freins à la mixité sociale ainsi qu'à l'acquisition du français langue de scolarisation chez les élèves. Toutefois, certaines études soulignent qu'une agglomération comme Cayenne apparaît moins impactée par cette difficulté, les élèves ayant une pratique plus quotidienne du français leur permettant d'en avoir une meilleure maîtrise[285].

Disparités éducatives et accueil scolaire

L'augmentation des effectifs scolaires, notamment dans les Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLE) [286] conditionne des situations préoccupantes. Comme présenté en partie générale, certains établissements atteignent des taux de remplissage de l'ordre de 140 à 150 % [287]. Dans la commune de Matoury, le lycée professionnel de Balata a augmenté sa capacité de 15 classes depuis 2018 ce qui occasionne des problèmes importants : des effectifs scolaires trop conséquents lors de séances de travaux pratiques et une exiguïté des locaux qui compliquent l'accueil d'un nombre d'élèves dépassant les 1000 personnes.

Les mobilités professionnelles des enseignants révèlent également les disparités spatiales d'attractivité des différentes écoles. Au sein de la CACL, la commune de Rémire-Montjoly semble avoir la préférence des enseignants titulaires lors des vœux d'affectation, d'après les témoignages des deux directeurs d'école primaire et maternelle rencontrés lors de notre recherche sur la commune de Matoury. L'une d'entre elles voit dans cette stratégie, l'illustration des représentations et stéréotypes associés aux communes et aux quartiers. Elle nous a ainsi confié que les enseignants de son école venaient pour une grande partie d'entre eux des communes isolées et cherchaient, une fois qu'ils avaient obtenu leur affectation dans une commune de la CACL, à s'installer dans les villes plus sécuritaires et disposant de services publics plus opérants[288]. Là encore, Rémire-Montjoly reste la commune qui jouit de la meilleure réputation. Ce *turnover* différencié selon les communes d'implantation des établissements occasionne,

croisés. IRD Éditions. https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6936

280 Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*

281 Repères et références statistiques…. (2020)., MENJS., *op. cit.*, p. 27.

282 Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*

283 Discrimination et fragmentation… (2009)., Piantoni., *op. cit.*, p. 10.

284 Entretien au service territorial de Guyane, Insee, Cayenne, 12 mars 2020.

285 Limites de la prise en compte de la diversité… (2010)., Alby, Ho-A-Sim., *op. cit.*, p. 197.

286 Depuis 2005, les effectifs scolaires ont crû de 20 % dans le 1er degré et de 35 % dans le 2nd degré. Rapport d'information… (2019)., Studer, Petit., *op. cit.* L'évolution annuelle sur la période 2013-2019 montre une progression se situant aux alentours de 2,2 % / an dans le 2nd degré et de 6,8 % dans l'enseignement supérieur. Le 1er degré quant à lui reste plus stable avec une progression annuelle se situant à moins de 0,5 %.

287 Le système éducatif en Guyane… (2018)., Carle et all., *op. cit.*

288 Cette idée est confirmée par l'étude de terrain réalisée à Saint-Laurent-du-Maroni et présentée en chapitre 2.

comme présenté précédemment, une instabilité des équipes et une difficulté à mener des projets éducatifs pérennes au sein des établissements.

D'après les propos et données collectées auprès des statisticiens de l'Insee Guyane, les disparités socio-scolaires constatées entre les différentes communes de la CACL ainsi que les fortes mobilités professionnelles des enseignants favorisent, chez les élèves comme chez les personnels, une représentation médiocre des perspectives de réussite scolaire. Ces représentations rejaillissent notamment dans la situation que connaît l'enseignement supérieur. Si l'université de Guyane, basée à Cayenne, tente de développer son offre de formation sur les autres territoires de Guyane[289], l'institution ne parvient pas suffisamment à conserver les jeunes bacheliers sur son territoire. Les statisticiens de l'Insee en Guyane insistent sur le fait que plus de la moitié des jeunes diplômés de Guyane partent en France hexagonale pour effectuer leurs études supérieures. Certes, les effectifs estudiantins progressent sur le territoire de façon constante depuis plusieurs années, mais la précarité du public étudiant reste forte dans un territoire très inégalitaire. D'après les données de l'Insee Guyane, les classes sociales les plus défavorisées auxquelles appartiennent nombre d'étudiants[290], subissent de multiples entraves dans l'accès aux droits sociaux. Comme le résume un responsable statistique rencontré lors de notre recherche et qui compare la situation en Guyane par rapport à celle de la Guadeloupe : « *Les pauvres sont plus légaux en Guadeloupe et bénéficient (davantage) des amortisseurs sociaux*[291]. ». Il ajoute que l'exclusion de certaines populations diplômées en raison de leur situation administrative crée des manques dans beaucoup de professions et entrave le travail éducatif effectué par les lycées professionnels et les institutions supérieures en faveur de l'insertion sur le marché du travail.

289 Une antenne universitaire de l'Institut Nationale du Professorat et de l'Éducation a été ouverte en 2012 sur Saint-Laurent-du-Maroni. L'Institut Universitaire de Formation Continue propose quant à lui des formations délocalisées sur Saint-Laurent-du-Maroni ou Saint-Georges de l'Oyapock.

290 Les deux tiers des étudiants de Guyane sont boursiers. Entretien au service territorial de Guyane, Insee, Cayenne, 12 mars 2020.

291 Entretien au service territorial de Guyane, Insee, Cayenne, 12 mars 2020.

Matoury : un cas d'école des difficultés socio-spatiales et éducatives

Profil sociodémographique

Dans le cadre de notre recherche sur les questions d'accès scolaire au sein de la CACL, nous avons choisi de nous focaliser sur la commune de Matoury. Plusieurs facteurs ont conditionné ce choix. Premièrement, la commune a une superficie plus étendue que Cayenne et concentre sur son territoire de fortes disparités socio-spatiales au niveau de l'habitat et des niveaux de pauvreté des populations. Deuxièmement, celle-ci révèle de forts contrastes entre les représentations négatives qui lui sont associées et les réalités observées sur le terrain et vécues par les habitants qui y résident. Troisièmement enfin, du point de vue de sa localisation, elle apparaît à la fois proche de Cayenne, le chef-lieu, et dans le même temps excentré du fait d'un déficit de services publics de transports, situation qui peut apparaître analogue à celle vécue par certaines communes périphériques des grandes métropoles françaises par exemple.

La commune a connu une forte progression démographique depuis la fin des années 1960 jusqu'à nos jours. C'est notamment entre les années 1980 et 2000 que cette croissance s'est révélée exponentielle puisque la ville est passée de 2 532 habitants en 1982 à 10 152 en 1990[292] pour atteindre les 30 000 habitants au début des années 2010. Au recensement de 2016[293], la commune comptait 32 440 habitants pour une densité de 236,5 habitants au km^2. Cette faible densité apparente masque en réalité de profonds déséquilibres dans l'organisation sociale de l'habitat, puisque les quartiers populaires représentent de petits espaces pourtant fortement marqués par la croissance démographique.

292 Insee, Matoury, *op. cit.*

293 Insee, Matoury, *op. cit.*

Plusieurs faubourgs ont fait l'objet de politiques de rénovation urbaine dans la première décennie des années 2000 dont Balata, Copaya et Cogneau-Lamirande. Ces quartiers regroupent une part importante de l'habitat informel dont la proportion ne cesse de croître depuis les années 2010[294]. Matoury connaît actuellement un important taux de chômage qui s'élève à 32,6 % pour les 15-64 ans[295]. La catégorie des 15-24 ans apparaît la plus touchée avec un taux qui atteint les 45 % pour les hommes et plus de 55 % pour les femmes[296]. Si l'on corrèle ces données à celles présentées par le Centre de Ressources des Politiques de la Ville[297] en 2011, on constate que les quartiers situés en zone prioritaire pour la rénovation urbaine de l'habitat insalubre comme Cogneau Est et Balata souffrent d'un haut niveau de chômage, s'expliquant notamment par le faible taux de scolarisation et de diplômes ainsi que par le statut administratif des personnes. En ce qui concerne notre territoire d'observation, Balata, on peut noter que les données du CRPV mentionnaient que pour 2006, 42 % de la population était de nationalité étrangère tandis que 60 % des personnes de plus de 15 ans déclaraient n'être titulaire d'aucun diplôme[298]. La population jeune (moins de 24 ans) y reste très importante tandis que les familles de 4 enfants et plus de moins de 20 ans constituent aussi une part non négligeable des ménages[299]. En 2017, la commune de Matoury recensait 11 778 étrangers sur une population globale de 31 956 personnes[300]. Le nombre de naissances domiciliées apparaît en augmentation depuis quelques années passant de 684 en 2014 à 956 en 2019[301]. Les statisticiens de l'Insee indiquent par ailleurs que ces naissances concernent dans une large mesure des populations de nationalité haïtienne[302]. L'habitat informel s'y développe dans certains quartiers populaires de la commune, notamment Balata ou Cogneau-Lamirande et les programmes de résorption de l'habitat insalubre peinent à rattraper l'inflation croissante de l'habitat informel qui émerge comme un recours essentiel pour les populations les plus démunies.

Ces différentes statistiques permettent de saisir les difficultés structurelles auxquelles la commune de Matoury se trouve confrontée. Les formes de précarité d'habitat et le haut niveau de pauvreté des populations, notamment dans des quartiers comme Balata ou Cogneau-Lamirande, s'accompagnent par ailleurs de discriminations spatiales, sociales et administratives, comme l'a souligné en 2009 le collectif Migrants-Outre-Mer dans sa saisine à la HALDE :

> « Les associations réclamantes visent particulièrement le cas des communes de Cayenne, Matoury et Saint-Georges de l'Oyapock qui ont été interrogées par la HALDE et dont les réponses ont confirmé l'existence de demandes abusives et discriminatoires de documents (…) Pour le domicile, le formulaire (demandé par la mairie de Matoury) exige la production d'une copie de notification de paiement des allocations familiales, or cette exigence aboutit nécessairement à exclure les personnes en situation irrégulière (…) ainsi que les enfants en situation régulière, mais entrés hors la procédure de regroupement familial, lesquels ne peuvent bénéficier de ces allocations, et ce en vertu d'une réglementation dont la HALDE comme les juridictions nationales ont eu l'occasion de souligner à de multiples reprises le caractère discriminatoire[303]. »

294 Les habitations de fortune représentaient 2,8 % de l'habitat sur la commune de Matoury en 2011 avec 252 logements recensés, elles se chiffraient à 4,2 % en 2016 avec 428 habitations. Insee, Matoury, *op. cit.*

295 Insee, Matoury, *op. cit.*

296 Insee, Matoury, *op. cit.*

297 Atlas démographique des CUCS… (2011)., CRPV., *op. cit.*

298 Atlas démographique des CUCS… (2011)., CRPV., *op. cit.*

299 Entre 1/4 et 1/5e des familles dans les quartiers de Cogneau et Balata. Atlas démographique des CUCS… (2011)., CRPV., *op. cit.*

300 « IMG1A - Population par sexe, âge et situation quant à l'immigration en 2017 – Recensement de la population — Résultats pour toutes les communes, départements, régions, intercommunalités… –Étrangers—Immigrés en 2017 | Insee ». Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/4515410 ? geo=COM-97307&sommaire=4515432

301 Insee, Matoury, *op. cit.*

302 La communauté fait partie des trois plus importantes nationalités étrangères de Guyane avec les Brésiliens et les Surinamais.

303 Obstacles à l'accès à l'éducation… (2010)., MOM., *op. cit.*

Il convient d'ajouter par ailleurs que les habitants de Balata pâtissent de la réputation sulfureuse de leur quartier qui se voit régulièrement associé aux faits divers criminels et donnent l'idée que leur territoire constitue une sorte de « coupe-gorge » peuplé de délinquants et criminels. Cette image sordide est entretenue par la presse quotidienne régionale, qui consacre régulièrement des articles sur les faits divers criminels et les descentes policières antistupéfiants dans le quartier[304]. Ces stéréotypes, qui demeurent encore très présents aujourd'hui, apparaissent pourtant très éloignés de la réalité de ce quartier dont les dynamiques socioculturelles semblent plus contrastées, ainsi que nous le confirment les premiers entretiens et observations que nous avons réalisés. En effet, le tissu associatif y reste dynamique et les directrices d'école que nous avons rencontrées ont souligné que ce dernier demeurait un appui précieux pour l'organisation d'activités périscolaires favorisant plus spécifiquement les relations familles-école-élèves. L'insécurité diagnostiquée dans certains discours médiatiques semble elle aussi en contradiction avec les réalités vécues par les habitants ainsi que nous l'ont rappelé un ancien élu municipal et plusieurs personnels éducatifs.

Les problèmes scolaires trouvent davantage leurs racines dans les situations de grande pauvreté constatées. La paupérisation des familles occasionne des difficultés chroniques qui se traduisent notamment par des formes d'absentéisme scolaire importantes. Par ailleurs, la situation administrative des personnes de nationalité étrangère ainsi que les difficultés sociolinguistiques de ces dernières, face à une école qui scolarise en français ne facilitent pas les échanges entre les professionnels et les parents.

Absentéisme, décrochage scolaire et non-scolarisation

La question de l'absentéisme et du décrochage scolaire est la cause principale des difficultés quotidiennes des professionnels rencontrés à Matoury. Cette thématique semble plus prégnante en collège et lycée. Elle constitue le problème majeur identifié par le principal du lycée professionnel et général de Balata qui confie éprouver de sérieuses difficultés à lutter contre ce phénomène, d'autant plus que l'établissement accueille des élèves qui proviennent de toute la Guyane. Il insiste sur le fait que ce phénomène s'explique par différents facteurs. Les élèves appartiennent tout d'abord à une catégorie d'âge qui favorise les pratiques d'absentéisme et le risque de décrochage scolaire. Ces propos sont corroborés par ceux de la responsable de la Maison des Adolescents de Cayenne qui soulignent le fait que la plupart des adolescents reçus au sein de la structure sont des lycéens identifiés comme absentéistes. Les conflits familiaux et ceux qui ont lieu dans le cadre scolaire avec les professionnels ressortent comme les causes premières du décrochage scolaire.

Par ailleurs, les analyses des professionnels mentionnent également l'impact des situations administratives des élèves étrangers, premières victimes du phénomène de non-scolarisation ou de déscolarisation. Le principal du lycée Balata constate les difficultés de scolarisation au sein de ce public d'élèves, notamment de ceux issus de flux migratoires récents en provenance de la Caraïbe et qui constituent un public important au sein de son établissement. La responsable de la MDA constate quant à elle que 80 % des élèves reçus dans sa structure pour des problèmes de scolarisation sont également d'origine haïtienne. Ce lien entre difficultés scolaires et immigration se retrouve pareillement dans les établissements du 1er degré de Matoury. Au sein du groupe scolaire du quartier de Balata, la directrice a dû opérer la radiation de 54 élèves sur un effectif global de 450 entre septembre 2019 et février 2020. La

304 Guyane : Le meurtrier de l'ancienne miss Kourou condamné à 7 ans de prison. (2016, janvier 22). *BFMTV*. https://www.bfmtv.com/police-justice/guyane-le-meurtrier-de-l-ancienne-miss-kourou-condamne-a-7-ans-de-prison_AN-201601210077.html
Guyane : Un jeune de 18 ans décède après avoir été atteint d'une balle perdue lors d'un Sound System. (2019, juin 24). *ZayActu.org*. https://www.zayactu.org/2019/06/infos/guyane/guyane-un-jeune-de-18-ans-decede-apres-avoir-ete-atteint-dune-balle-perdue-lors-dun-sound-system
Matoury : Le squat de Saint-Pierre un brûlot administratif et juridique sur fond de misère. (2021, mars 9). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/centre-littoral/matoury/matoury-le-squat-de-saint-pierre-un-brulot-administratif-et-juridique-sur-fond-de-misere-954067.html
Rentrée scolaire sous haute surveillance au lycée de Balata. (2021, mars 1). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/centre-littoral/matoury/rentree-scolaire-sous-haute-surveillance-au-lycee-de-balata-947488.html

majorité de ces élèves est également originaire de la Caraïbe et, d'après les informations qui lui sont transmises, il s'agirait, pour une partie, de familles qui font des voyages vers la France hexagonale.

Mais au-delà de la seule question migratoire, les entraves à la scolarisation traduisent aussi, plus spécifiquement auprès des publics adolescents et jeunes majeurs, des difficultés personnelles et familiales importantes. Les témoignages d'élèves primo-arrivants attestent des implications familiales que génèrent la scolarisation et les pressions et tensions qu'elles peuvent également étayer :

« L'école représente beaucoup de choses pour moi, parce que si tu ne sais ni lire ni écrire tu es un handicapé. C'est ma mère qui m'a fait venir en Guyane. La raison pour laquelle je viens à l'école c'est parce qu'en Haïti, si tu termines tes études, tu ne peux pas trouver un boulot. C'est mieux quand tu viens en Guyane, car ici tu as une chance de réussir ta vie si tu ne penses pas aux mauvaises choses. Je viens à l'école, c'est pour devenir quelque chose plus tard pour aider ma famille et voilà tous ceux qui sont dans les besoins, dans les difficultés et surtout ceux qui n'ont pas d'aide, moi si je peux je dois les aider[305]. »

Cette imbrication entre enjeux scolaires et obligations familiales fait parfois peser de lourdes responsabilités sur les adolescents scolarisés. Parmi les causes principales d'absentéisme recensées dans le lycée professionnel de Balata, les motifs d'ordre familial apparaissent parmi les plus récurrents, avec ceux d'accès au transport scolaire. Les responsabilités familiales constituent un frein important à la scolarisation pour les jeunes filles notamment, ainsi qu'en atteste le récit du parcours scolaire d'une ancienne élève rencontrée dans le cadre d'un entretien au sein de la structure de l'École de la deuxième chance :

« J'avais décidé de faire ma dernière année (de terminale) par le Cned [Centre National d'Enseignement à Distance], sauf que ma mère est tombée malade et du coup elle a dû faire un voyage en France pour effectuer des opérations et c'est moi qui suis restée en charge de la maison avec mon père. Mais bon quand j'ai eu mes 18 ans je me suis dit que je ne voulais pas rester là à la charge de mes parents. Et j'ai commencé à voir si c'était possible d'avoir un travail au sein de la collectivité de Regina. (Avec le Cned en terminale) Au début, ça allait comme il y avait la maladie de ma mère du coup (...) c'était très compliqué de gérer les études et aussi la maison avec mon papa. »

Entretien — ancienne élève de l'École de la 2e Chance, Cayenne, octobre 2020.

En effet, des dispositifs existent pour les élèves en situation de décrochage scolaire qu'il conviendrait d'encourager et de favoriser par le biais d'un travail pluridisciplinaire entre les acteurs éducatifs, sociaux et ceux notamment dévolus à l'insertion professionnelle des jeunes, pour encourager la reprise d'études et de formation des mineurs de 16 ans et plus et des jeunes majeurs. Notre rencontre avec les personnels et la direction de l'E2C, mise en place à Cayenne, a permis d'entrevoir des procédés éducatifs et de réinsertion sociale prometteurs. Nées au milieu des années 1990 afin de contrecarrer le phénomène de décrochage scolaire, les E2C restent un dispositif intéressant. Sous forme de centres de formation alternatifs, les E2C fonctionnent sur une approche globale de l'éducation qui part des besoins et des difficultés pratiques de l'élève qui est conduit à construire ses objectifs

305 Dérisier, J.-S. (2020). *Mémoire de master MEEF Parcours Histoire-Géographie : L'inclusion scolaire des élèves allophones. Implication dans les cours d'histoire-géographie.*

de carrière et d'existence[306]. Mis en place en 2018 à Cayenne, le dispositif démontre sa capacité à encourager les jeunes, mineurs comme majeurs, à construire un projet d'existence à court, moyen et long terme. La rencontre avec l'une des anciennes élèves de la structure nous a permis de mesurer les bénéfices d'une approche éducative de ce type. En rupture de scolarité suite à des problèmes et obligations d'ordre familial, cette dernière a insisté sur les bénéfices d'une pédagogie bienveillante et non évaluative. Par ailleurs, le fonctionnement institutionnel et le financement de l'E2C par l'association RÉAGIR qui en est à l'origine, a permis la création d'un collège de partenaires accompagnant la structure et notamment un travail avec les entreprises, puisque 160 d'entre elles accompagnent le dispositif. Mais pour son directeur, les problèmes de communication apparaissent importants avec des secteurs clés de l'insertion professionnelle. Ainsi, il nous a indiqué que parmi l'ensemble des élèves qui ont intégré l'École depuis sa création, la très grande majorité connaissait cette structure par le biais de la communication interne à l'institution (internet et réseaux sociaux). Seuls quelques jeunes ont été réorientés par la Mission locale, et aucun par Pôle Emploi ou encore par le biais de la Plateforme de décrochage scolaire du rectorat de Guyane.

Les relations famille-école-quartier : un enjeu socio-éducatif essentiel

Dans les collèges et écoles primaires de Matoury, la question des relations entre la famille et l'institution éducative apparaissent au cœur des enjeux de scolarisation. Le groupe scolaire Abriba ainsi que le collège Lise Ophion prennent en compte ces enjeux avec beaucoup d'acuité, ayant constaté notamment les difficultés qu'il peut exister dans la communication avec les familles.

Dans le cadre de ces propos, nous prenons l'exemple des enfants nécessitant une scolarité adaptée. Par exemple, le groupe scolaire Abriba s'appuie sur des UPE2A pour les élèves allophones arrivants d'une part, et des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et sur le maître « E[307] » pour des élèves en situation de handicap, d'autre part. Les équipes travaillent de manière concertée avec une psychologue scolaire et une médiatrice sociale pour favoriser la scolarisation des élèves dans des dispositifs inclusifs. Le maître « E » rencontré lors de nos observations de terrain a fait état des difficultés à faire admettre aux parents la pertinence des classes adaptées. Ceux-ci ont en effet tendance à considérer ces formes de scolarisation comme stigmatisantes et ne comprennent pas que leurs enfants soient étiquetés dans la catégorie des publics spécifiques à besoins particuliers. Le travail de la médiatrice mis en place au sein de la commune a en revanche eu des effets très positifs dans la relation parents-école selon les enquêtés. Cette dernière est notamment en capacité de s'exprimer dans les langues des familles et dispose d'une grande connaissance des quartiers et de leurs réalités socio-familiales. Cette médiatrice passe les murs de l'école pour aller à la rencontre des familles, mission que les enseignants redoutent de faire[308]. Cependant, la directrice d'une école primaire de Balata déplore quant à elle le fait que la commune ne bénéficie pas de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) ce qui constitue un frein à la continuité pédagogique des élèves à besoins spécifiques ou en échec scolaire. Bien que la commune soit située aux portes de Cayenne, ce changement de villes peut occasionner, notamment en raison des difficultés de transport scolaire, un arrêt dans la scolarité de l'enfant ou du jeune. Plus globalement, ce qui ressort des observations et des entretiens confirme le fait que les structures spécialisées restent encore trop peu nombreuses par rapport aux besoins d'une commune comme Matoury, notamment dans des quartiers défavorisés comme celui de Balata.

306 Qui sommes-nous ? Le Réseau E2C France. *Réseau E2C*. Consulté 25 mars 2021, à l'adresse https://reseau-e2c.fr/qui-sommes-nous

307 Le maître E propose une aide spécialisée à des petits groupes d'élèves ayant une difficulté commune. Il peut travailler en co-intervention dans les classes sur la base d'un projet commun d'aide avec l'enseignant.

308 Lors des entretiens avec des enseignants, il n'est pas rare qu'ils se questionnent sur les limites de leur métier. Le territoire de l'établissement revient assez régulièrement. Cette question sera abordée dans le chapitre de Saint-Laurent-du-Maroni.

Conclusion — la nécessité d'une synergie des acteurs des mondes associatif, socio-éducatif et scolaire

L'ancien maire de la commune de Matoury avec lequel nous nous sommes entretenus a particulièrement insisté sur le fait que les problématiques socio-éducatives que connaît le territoire de la commune trouvent également une explication dans les difficultés que peuvent ressentir les différentes institutions (élus, rectorat, etc.) et acteurs du monde socio-éducatif à travailler ensemble. Il cite ainsi l'exemple du lycée professionnel de Balata. Lors de sa construction, ce dernier devait permettre un embellissement du quartier et s'inscrire ainsi dans un projet socio-éducatif de proximité afin de réconcilier les habitants avec les structures éducatives. D'après le principal de l'établissement, le lycée s'inscrit effectivement dans un lieu de vie et un cadre agréable, ce qu'une observation de terrain aux abords de l'établissement confirme. L'environnement y demeure paisible et les habitations périphériques se constituent majoritairement d'habitat en dur dans des quartiers pavillonnaires de qualité. Cependant, en dépit de cet environnement, le principal nous avoue que le lycée jouit d'une mauvaise réputation associée au quartier dans lequel il s'inscrit. L'ancien maire quant à lui, déplore le fait que le lycée peine à s'incorporer à son environnement proche et notamment à fédérer les habitants autour de manifestations culturelles et sportives, alors même que le tissu associatif de Matoury apparaît très dynamique.

Le principal de Balata aimerait davantage mobiliser les familles des environs et aussi celles d'enfants originaires des autres communes. Cependant, avec une assistante sociale présente deux fois par semaine et aucun médiateur dans le lycée, cette ambition se heurte à de nombreuses difficultés matérielles et professionnelles.

Pour conclure, soulignons que la commune de Matoury concentre tout à la fois les potentialités importantes de la CACL en matière scolaire, mais également les nombreuses difficultés structurelles liées plus spécifiquement à la paupérisation des populations, au déficit de moyens des institutions éducatives ainsi qu'aux freins professionnels et institutionnels dans la mobilisation de moyens socio-éducatifs pour favoriser un travail en synergie d'acteurs des mondes scolaire, associatif, culturel et politique par exemple. L'inventivité et le dynamisme de certains acteurs de l'école rencontrés pour favoriser ces nouvelles formes de mobilisation éducative permettent néanmoins d'entrevoir certains espoirs dans le domaine. Mais, ainsi que le signalait l'ancien maire de la commune, il demeure essentiel que l'académie de Guyane réfléchisse à la pérennisation des professionnels éducatifs au sein de la commune de Matoury, ce qui implique également une réflexion relative au recrutement local et au développement de la formation continue.

CHAPITRE 2

SAINT-LAURENT-DU-MARONI

Étudier l'accès scolaire à Saint-Laurent-du-Maroni par la question de l'habitat

« Ces enfants aux tee-shirts colorés qui marchent le matin, le trafic des taxis privés, les vélos, les motos et les quelques bus publics font oublier le nombre incalculable d'enfants non scolarisés. Il n'y a pas besoin de s'aventurer loin dans les quartiers pour croiser, aux heures scolaires, des enfants rentrant de l'épicerie, chargés de baguettes de pain, portant des brouettes pleines de vaisselle ou jouant dans des chemins de terre. On rencontre également de jeunes enfants sur les terrasses de maisons en bois, s'occupant d'un bébé. On trouve même des enfants qui accompagnent à l'école des frères et sœurs plus jeunes sans pouvoir y entrer eux-mêmes. On découvre des adolescents qui n'ont jamais été scolarisés, arrivés "trop vieux" sur ce territoire de France. Parmi ces enfants, il est difficile de distinguer ceux qui ont une place à l'école et qui apparaissent absents de ceux qui ne sont pas inscrits. Il faudrait recenser chaque famille, aller dans chaque maison. »

Notes de terrain, janvier 2020, Saint-Laurent-du-Maroni.

Pour interroger l'accès scolaire dans la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, il paraît essentiel de considérer le profil sociodémographique de cette commune. En effet, elle connaît une croissance démographique exponentielle, qui dans son contexte de ville frontière avec le Suriname, est due à des soldes migratoire et naturel largement positifs. Si la population a été multipliée par huit en cinquante ans, passant de 5000 habitants en 1968 à près de 43 000 en 2017[309] c'est bien sa part de jeunes, mineurs et en âge de scolarisation qui est à prendre en compte. En effet, d'après les chiffres de l'Insee de 2017, 68,5 % de la population a moins de 30 ans[310]. Les mineurs de moins de 15 ans représentent quant à eux, presque la moitié de la population (43,9 %).

Cette importante croissance se trouve par conséquent corrélée à une urbanisation considérable, qui n'a pas été anticipée ni accompagnée par des pouvoirs publics et laisse la place à des installations spontanées. Ainsi selon l'Agence d'Urbanisme et de Développement de la Guyane (AUDeG), en 2018, 57 % de l'habitat de la commune demeure informel et concernerait entre 15 000 et 20 000 personnes. Dès lors Saint-Laurent cumule des caractéristiques démographiques, qui, alliées au fort taux de chômage et de pauvreté de sa population, donnent à interroger l'accessibilité scolaire et le sens de l'école dans le quotidien des familles.

Avant de présenter les difficultés multiples et complexes liées à l'infrastructure scolaire, nous ne pouvons faire l'économie d'une présentation des quartiers[311] de la ville et de l'histoire de l'implantation urbaine. Saint-Laurent se compose d'un centre-ville historique lié à l'histoire pénitentiaire avec le quartier officiel. Il s'agit aujourd'hui du « Saint Laurent touristique », bordant

309 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*

310 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*

311 Afin de se repérer dans l'espace urbain de Saint-Laurent-du-Maroni, une carte réalisée par l'association *Maronilab* mettant en avant les différents quartiers est présentée en annexe de ce présent rapport.

le fleuve. Dans son prolongement, entre l'aérodrome et le fleuve, il y a le centre-ville « commercial » avec les boutiques et les épiceries, le marché, le marché aux poissons (quartier chinois) et le quartier « traditionnel » de la Charbonnière. De part et d'autre du centre-ville sont jouxtés des villages « amérindiens » (Village Paddock, Village Pierre, Balaté, Terre rouge). Derrière l'aérodrome, de nombreux quartiers résidentiels ont été créés. Ces derniers mêlent des maisons, des immeubles et des habitats spontanés.

Les premières politiques d'aménagement du territoire datent des années 1980. Elles avaient pour but de lutter contre l'insalubrité le long des berges du Maroni et le long du camp de la transportation. Ces berges ont ainsi été progressivement vidées de leurs occupants. Plusieurs politiques de relogement ont été conduites dans la ville. Pour plus de précision, il faut s'intéresser aux travaux de Clémence Léobal[312]. Toujours est-il que les berges ont été évacuées, la Charbonnière et les Cultures ont été réhabilitées sur site et de nouveaux quartiers ont été construits pour reloger les habitants. Ces mesures ont été conduites après que Saint-Laurent-du Maroni et les berges françaises connaissent un afflux massif de noirs-marrons surinamais fuyant la guerre civile dans leur pays. Ces « déplacés temporaires du Suriname » se sont établis dans le centre-ville, le long de la route de Mana puis dans des camps de réfugiés (considérés comme tels) mis en place et gérés par l'armée française[313].

Selon les sources[314], au début du conflit en 1986, entre 9000 et 13000 personnes auraient fui le Suriname pour la Guyane. Ainsi, dans les années 1990, près d'un tiers des habitants de Saint-Laurent-du-Maroni était de nationalité surinamaise. Toutefois, l'offre de logement n'a pas suivi l'explosion démographique. De nouveaux quartiers ont certes été créés pour permettre de reloger les premiers expulsés du centre-ville, mais Clémence Léobal montre bien que cette politique de relogement a été conduite sans prendre en compte les affiliations communautaires. De plus, ces quartiers ont été édifiés « *sans continuité géographique avec le centre-ville et avec des aménagements limités dans un but de développement urbain futur et de redéploiement de la population dans les terres afin de libérer au maximum les berges du Maroni*[315] ». Il semble qu'il s'agissait d'éloigner du centre-ville des familles pauvres, voire étrangères et de les « ghettoïser » dans ces espaces entourés de forêt et dépourvus de services publics. Les sites des Sables blancs dans le secteur Est de la ville ainsi que le secteur des Écoles se développent donc sur le modèle de lotissements organisés autour de petites maisons implantées en damier. Au milieu de ces deux secteurs, la forêt, où vivaient des habitants sous forme de « *kampoe* », a aujourd'hui presque disparu et laisse place à un nouveau projet de construction de logement : la Zone d'Aménagement Concerté (ZAC) Saint-Maurice. D'autres quartiers se sont développés sur le même modèle, autour du Lac Bleu ou sur la route de Saint-Jean par exemple.

312 Léobal, C. (2013). *Saint-Laurent-du-Maroni : Une porte sur le fleuve*. Ibis Rouge Éditions. Léobal, C. (2016). Des marches pour un logement : Demandeuses bushinenguées et administrations *bakaa* (Saint-Laurent-du-Maroni, Guyane). *Politix, 116* (4), 163. https://doi.org/10/ggk235

313 École et migration… (2018)., Vié., *op. cit.*, p. 149.

314 Bourgarel, S. (1989). Migration sur le Maroni : Les réfugiés surinamais en Guyane. *Revue européenne des migrations internationales, 5* (2), 145153. https://doi.org/10/dtfkbh ; Discrimination et fragmentation socio-spatiale… (2009). Piantoni., *op. cit.*

315 Collectif. (2015). *Contrat de ville 2015-2020 Saint-Laurent-du-Maroni* (p. 71). Ville de Saint-Laurent-du-Maroni, p. 22.

La difficile prise en compte du lieu de vie de l'enfant au moment de son inscription scolaire

L'attestation d'hébergement : une pratique discriminatoire

Si la question de la discrimination à l'inscription scolaire notamment par l'exigence de documents supplémentaires a fait l'objet d'une réflexion dans la partie générale, il faut s'intéresser, dans le cas de la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, au lien entre le justificatif de domicile et l'accès à la scolarisation, en particulier dans la manière dont l'habitat supposé impacte l'entrée à l'école.

Si un justificatif de domicile est demandé par les services municipaux lors de l'inscription scolaire de l'enfant, c'est qu'il permet, dans la mesure du possible, de l'affecter au plus près de son lieu de vie, dans un établissement de secteur[316]. Or, dans une ville pauvre et parsemée d'habitats informels, occupés en partie par des populations sans titre de séjour ni de propriété, la production d'un justificatif de domicile[317] s'avère une démarche compliquée. Afin de répondre à cette injonction, la fausse attestation d'hébergement par un tiers a pris la place du document témoignant du lieu de vie de la famille. Ainsi, cette attestation d'hébergement, souvent fournie par des marchands de sommeil favorise, d'une part, l'activité informelle et d'autre part, annihile le lieu de vie des enfants. Si cela a été constaté dans le bourg de Maripasoula[318] sans pour autant impacter fortement l'entrée à l'école, dans une ville comme Saint-Laurent-du-Maroni qui se trouve aujourd'hui la deuxième ville de Guyane, cette pratique demeure non négligeable dans l'accès à la scolarisation. En effet, que ce soit les acteurs rencontrés à la Maison des Adolescents, ceux du CIO ou encore des militants du Réseau Éducation Sans Frontières, tous s'accordent sur les difficultés des familles à envoyer leurs enfants quotidiennement à l'école, en raison de la distance qui les sépare des établissements.

« Ça [l'attestation d'hébergement] favorise l'absentéisme. Cela veut dire que les enfants ne sont absolument pas scolarisés dans le collège de secteur, alors qu'une attestation sur l'honneur indiquant qu'on habite dans un lieu-dit "*bakalycée*", "Paul Jean Louis", sans eau ni électricité, ça devrait suffire. On fait tout pour compliquer la vie des gens et favoriser toute cette activité informelle. Ce qui devrait nous importer c'est que l'enfant soit scolarisé tout près dans le collège de secteur pour qu'il ne soit pas absent. »

Extrait d'entretien — responsable du CIO, janvier 2020.

Croisant entretiens et observations, nous avons pris conscience que la production d'attestation d'hébergement détournait totalement l'idée d'être scolarisé dans l'établissement de secteur. En l'absence de transports scolaires, les enfants et les adolescents marchent, parcourent une grande partie de la ville ou même font du stop pour se rendre dans leurs établissements respectifs, augmentant ainsi le risque d'absentéisme et de décrochage scolaire.

316 Alors l'affectation de l'enfant dans une école maternelle ou primaire relève de la mairie, l'affectation au collège relève du Rectorat.

317 Nous reviendrons par la suite sur le décret n° 2020-811 du 29 juin 2020 qui doit permettre aux familles d'établir une simple déclaration sur l'honneur.

318 École et migration… (2018)., Vié., op. cit ; Quand recherche et pédagogie se croisent … (2018)., Vié., *op. cit.*

8

Exemples de lieux de scolarisation hors secteur

Sur cette carte est représentée en jaune le secteur de l'établissement matérialisé par une étoile. Les enfants vivant dans ce secteur devraient donc intégrer cet établissement. Or, en rouge on peut voir les établissements fréquentés par les enfants du secteur jaune.

Source : Capture écran d'une image satellite, réalisée par Google Earth, le 3/12/20.

9

Lieux de vie des enfants
—
Représentation des lieux de vie réels des enfants scolarisés dans l'établissement présenté en rouge.

Dans le cadre d'activités réalisées dans une classe de CM1 (école matérialisée en rouge sur la carte), les transports scolaires utilisés par les enfants ont été étudiés : d'après un sondage, 17 des 24 élèves viennent à pied : deux tiers déclarent marcher au moins 20 minutes. 3 arrivent en bus, 2 en taxi privé, 2 autres ont recourt par intermittence au taxi et à la marche et un seul enfant vient avec sa mère en scooter.

Source : Capture écran d'une image satellite, réalisée par Google Earth, le 3/12/20

Gardons à l'esprit que les familles de Saint-Laurent-du-Maroni sont des familles nombreuses. En 2017 lors du recensement, 30,4 % [319] des familles (soit un tiers) répondent avoir quatre enfants ou plus, âgés de moins de 25 ans, alors que la moyenne nationale se maintient à 2,3 % [320]. Ainsi, l'enjeu de la distance vis-à-vis de l'établissement s'accentue avec le nombre d'enfants à scolariser au sein d'une même famille. Il n'est pas rare que des fratries soient scolarisées dans des établissements différents, faute de place.

Pour pallier la difficulté de la fausse attestation d'hébergement, la HALDE[321] avait demandé, en 2009, à ce que le lieu de vie des enfants prime sur l'attestation d'hébergement ; c'est finalement par l'intermédiaire d'un décret national du 29 juin 2020, que cette préconisation s'impose, puisqu'il est indiqué dans l'article 1, « *il peut être justifié du domicile par tous moyens, y compris une attestation sur l'honneur. Le maire peut faire procéder à la vérification de la domiciliation sur le territoire de la commune. Cette vérification ne peut faire obstacle à l'inscription de l'enfant sur la liste scolaire* ».

Les observations de terrain ne permettent pas d'affirmer que ce décret est appliqué par les services des affaires scolaires de la municipalité de Saint-Laurent-du-Maroni ni même par le CASNAV du rectorat. Si nous avons cependant constaté auprès de familles rencontrées qu'il semble possible d'attester sur l'honneur de son lieu de vie, pour ce faire, les services municipaux des affaires scolaires orientent les familles vers la police municipale pour que cette dernière se déplace au domicile indiqué et atteste de la véracité du lieu de vie des familles. Un échange informel en septembre 2020 avec un agent de la police municipale a confirmé cette pratique, la justifiant par la forte présence d'habitats informels. Cette pratique a été mise en place bien avant la sortie du décret et ne semble donc pas y être corrélée. Bien que cette pratique puisse de prime abord favoriser le respect d'une scolarisation au plus près en prenant en compte le lieu de vie des enfants, nos observations de terrain ont démontré le contraire. Des familles rencontrées ont fait état de la longueur des délais d'attente avant que la police ne se déplace, quand elle se déplace, ou de la perte récurrente des dossiers. La conversation avec l'officier de police précité a mis en avant le caractère fastidieux et la surcharge de travail. Toutefois il n'a pas été possible d'avancer sur le sujet, sans l'accord préalable de la Maire. D'autre part se pose la question de la vérification par la police municipale de lieu de vie informel notamment pour des populations en situation illégale. Si lors d'échanges avec des familles en attente de scolarisation le rapport à la police ne semblait pas être un problème, nous sommes en droit de nous interroger sur les formes de pression et de crainte d'expulsion que peuvent encourir des familles en situation irrégulière. Au lieu d'apparaître comme une mesure d'accès aux droits et principalement du droit à l'école, le contrôle par la police municipale des adresses déclarées dans les dossiers scolaires, s'apparente à une forme d'exclusion de l'école, tant par l'allongement des temps d'inscription que par les craintes supposées d'expulsion.

319 Insee, Saint-Laurent-du-Maroni, *op. cit.*

320 Insee, France, *op. cit.*

321 Par une délibération (n°2009-318) en date 14 septembre 2009, la Halde a répondu à la réclamation sur les mesures discriminatoires relatives l'accès à l'éducation en Guyane déposée le 25 septembre 2008 par le Collectif pour la scolarisation de tous les enfants en Guyane, le collectif Migrants Outre-Mer (Mom) et la LDH de Cayenne. Obstacles à l'accès à l'éducation en Guyane… (2010)., MOM., *op. cit.*

Exemple 1—

Une mère, d'origine haïtienne, a déposé le dossier d'inscription scolaire de son enfant en novembre 2019. Né en 2013 et il est arrivé sur le territoire le 26 octobre 2019. À ce jour la police n'est pas venue vérifier son adresse.

Exemple 2—

Une mère haïtienne a déposé un dossier d'inscription en première année de maternelle à la mairie de Saint-Laurent-du-Maroni, en novembre 2019 pour son enfant né à Saint-Laurent-du-Maroni en 2017. Le dossier aurait été perdu par les services de police et son adresse n'a pas été vérifiée.

Notes de terrain, Saint-Laurent-du-Maroni, septembre 2020.

S'inscrire… dans le contexte de la COVID-19

Interroger l'inscription scolaire en 2020 demande nécessairement de mesurer l'impact que peut avoir la COVID-19. Bien qu'en présentation générale, des éléments ont pu être avancés, il est possible de les préciser grâce au terrain réalisé à Saint-Laurent-du-Maroni. Il s'agit ici de regarder les répercussions des mesures gouvernementales dans la lutte contre la COVID-19 sur l'inscription scolaire, à commencer par l'allongement des délais pour l'affectation des élèves dans les établissements. Précisons d'emblée que cela concerne principalement des enfants nouvellement arrivés sur le territoire, au 1er degré ou au 2nd degré.

Des délais d'attente allongés au CASNAV

Il semble d'ores et déjà nécessaire de revenir sur le processus d'affectation des élèves par le CASNAV de Saint-Laurent-du-Maroni, qui s'avère extrêmement long. Durant l'année 2019-2020, deux commissions d'affectation devaient être réalisées. Nous avons effectué un terrain en janvier 2020, la première commission avait eu lieu en novembre 2019 et la suivante était programmée pour avril 2020. D'après des acteurs éducatifs confrontés régulièrement à cette problématique, un enfant qui dépose son dossier en décembre d'une année N. ne passera en commission qu'en avril de l'année N+1 pour une affectation en septembre de l'année N+1. Il aura donc été déscolarisé au minimum un an après sa demande. Prenons un exemple, un enfant qui dépose son dossier en décembre 2021 passera en commission en avril 2022 et pourra être scolarisé en septembre 2022. Il en va de même pour un enfant s'inscrivant après la commission d'avril, il ne pourra être scolarisé qu'après la commission de novembre, soit à partir de janvier N+1.

Si en septembre 2020, il n'était pas possible de se déplacer au rectorat de Cayenne, ni même au CASNAV, pour cause de fermeture des services liés à la pandémie, à Saint-Laurent-du-Maroni, le CASNAV, le rectorat, le CIO et les services municipaux étaient ouverts au public. Dès la fin du mois d'août 2020, il était donc possible pour les familles d'entamer ou de finaliser les inscriptions scolaires. L'accès au CASNAV ou aux services municipaux de la commune se fait sans rendez-vous. Il faut donc se positionner dans la file d'attente en fonction de son arrivée. Toutefois, malgré l'ouverture de ces services, les observations de terrain ont mis en avant un retard notamment au niveau du CASNAV d'abord pour réaliser les tests puis pour affecter les élèves dans les établissements du 2nd degré. En effet, les tests de positionnement s'effectuent en Guyane dans des établissements scolaires. Or, ces derniers sont restés fermés entre mars et septembre 2020, rendant donc impossible la tenue des tests. Ce rallongement des délais couplé à une situation sociale et économique désastreuse des familles durant le confinement prive certains enfants de scolarité. Parmi la vingtaine de familles haïtiennes rencontrées, que cela soit au niveau d'une demande d'inscription en mairie ou demande d'inscription dans le 2nd degré au CASNAV, celles (7) ayant déposé des

dossiers à partir de janvier-février 2020, n'avaient reçu aucune réponse en septembre 2020. Ces familles rejoignent donc la liste de celles en attente d'une convocation pour le test de niveau. Cinq familles se sont vues refuser le retrait d'un dossier d'inscription à compléter auprès des affaires scolaires de la mairie. Si aucune explication ne leur a été fournie pour justifier de ce refus, il est possible de penser que les services municipaux ne pouvaient enregistrer de nouvelles demandes d'inscription en septembre 2020 au vu de la taille des listes d'attente déjà constituées pour cette même année. Nous avons à plusieurs reprises tenté d'échanger avec le responsable, cependant cette demande est restée infructueuse. Un premier contact a toutefois permis de guider cette hypothèse. Le responsable avait expliqué que depuis quelques années les familles ne respectaient plus les périodes d'ouverture[322] des inscriptions scolaires et se présentaient tout au long de l'année, le conduisant à refuser les inscriptions.

Au regard de notre enquête de terrain, il semblerait que la mairie de Saint-Laurent-du-Maroni ou le rectorat de Guyane ne facilitent pas l'accès de certaines familles au droit à l'éducation par l'instruction obligatoire, voire l'entravent par un certain nombre de pratiques expérimentées notamment au niveau de l'accueil des usagers. Cette idée se manifeste également dans la relation entre l'usager et les professionnels des institutions. En effet, le recours à des vigiles privés faisant office de premier point de contrôle, l'absence totale d'information et de communication accessibles aux familles sont des marqueurs de cette discrimination d'un public migrant en situation de précarité.

Dimanche 13 septembre, dans un quartier informel, je [le chercheur] rencontre une mère qui m'explique la situation scolaire de son fils, né en 2005. Son dossier d'inscription au CASNAV a été déposé en octobre 2018. Il a accompli un test de positionnement 7 mois plus tard en mai 2019 perdant un an de scolarité. La mère a reçu un appel pour une affectation en mars 2020, soit 10 mois plus tard. Avec le confinement cette mère n'a pu aller chercher l'affectation et s'est donc rendue au CASNAV en septembre 2020. Son dossier demeurait introuvable. Pas de scolarisation. Je décide de m'y rendre le lundi 14, jour officiel de la rentrée scolaire. Arrivée à 9 h, il y avait un petit groupe devant moi. Les gens attendent en silence leur numéro en papier dans la main. Je signale mon arrivée par un bonjour assez distinct malgré le masque et je demande qui est la dernière personne arrivée comme cela est d'usage dans les files d'attente en Guyane. On me dit que je peux frapper à la porte pour obtenir un numéro. Je suis 12e et on est actuellement au numéro 7. Une fois mon tour arrivé, je me présente au bureau situé au milieu d'un rez-de-chaussée. Ainsi disposé, il est impossible pour les usagers de se rendre à l'étage dans les bureaux du rectorat. … /…

322 Sur le site de la mairie, un communiqué informe des dates d'inscriptions. Elles se situent entre novembre de l'année de rentrée et janvier. Petitjean, T. (2020). *#affairesscolaires : La campagne d'inscription dans les écoles du 1er degré de Saint-Laurent-du-maroni pour l'année scolaire 2021-2022 va débuter.* Site de la Ville de Saint-Laurent du Maroni. https://www.saintlaurentdumaroni.fr/affairesscolaires-la-campagne-d-inscription-dans-les-ecoles-du-premier-degre-de-saintlaurentdumaroni-pour-l-annee_a5753.html

Reçue par deux personnes, la remplaçante de la personne en charge du CASNAV (qui est également à mi-temps secrétaire de direction) et un chargé de mission académique, l'accueil a été chaleureux. Il m'est demandé en quelle qualité j'intervenais pour cette famille, j'ai répondu en qualité d'accompagnante. Comme la mère me l'avait expliqué, l'employée ne trouve pas le dossier, ni par le nom de famille de l'enfant, ni par la date de naissance, ni par le numéro de téléphone. Après une recherche informatique, elle décide de consulter les « archives » à l'étage et me propose de prendre contact avec la personne qu'elle remplace connaissant, me dit-elle, tous les dossiers. Elle me dit que le nom de l'enfant n'est pas inconnu, mais qu'avec la nouvelle organisation, elle doit voir avec Cayenne et me demande de patienter une semaine. Je repars donc sans aucune autre information. Dans l'après-midi, je retourne rencontrer la mère pour lui faire part de mes maigres avancés. Elle dit qu'elle est très heureuse. Le CASNAV venait de la contacter par téléphone, car une affectation avait été trouvée pour son enfant.

Notes de terrain, septembre 2020.

Cette note met en avant plusieurs éléments : le premier reste dans le sous-dimensionnement du CASNAV de Saint-Laurent-du-Maroni. En tant que deuxième ville de Guyane, en sa qualité de ville frontière et possédant un solde migratoire positif, il n'est pas compréhensible que le CASNAV ne dispose pas d'un local ou un bureau propre et qu'un seul personnel à mi-temps s'en retrouve en charge. D'autre part, cet extrait met en évidence une forme de discrimination dont souffrent les personnes étrangères. Si cette situation a été résolue, elle l'a été par un travail de médiation par un tiers, parlant le même langage et disposant des mêmes codes sociaux que le professionnel.

La fermeture des frontières nationales

Si la COVID-19 a rallongé les délais de scolarisation pour des enfants présents sur le territoire, sa gestion gouvernementale et locale a également, avec la fermeture des frontières, exclu de nombreux enfants de la scolarisation. Lors de la conférence de pré-rentrée en septembre 2020[323], le Recteur a lui-même estimé qu'environ deux cents enfants vivant au Suriname ne seraient donc plus scolarisés.

« Dans l'Ouest, si on prend les 1er et 2nd degrés, oui entre les écoles ça fait à peu près une centaine et puis dans les collèges et lycées du côté de Saint-Laurent, Apatou et ailleurs, ça fait quelque chose comme 250 élèves c'est vrai, mais qu'on suit de très près parce qu'on a les adresses, on a les familles, on est en contact avec les familles et on essaye de trouver des solutions au plus vite[324] ».

323 Laporte, Sébastien. (2020, septembre 9). L'académie de Guyane en ordre de marche. *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/guyane/l-academie-de-guyane-en-ordre-de-marche-869186.html

324 Alain Ayong Le Kama, recteur de l'académie de la Guyane, Guyane 1ere, 9 septembre 2020, in l'académie de Guyane… (2020)., Laporte S., *op. cit.*

En décembre 2020, les frontières étant toujours fermées, ces enfants ne sont donc plus scolarisés[325]. Si la question des enfants qui vivent au-delà des frontières fluviales de Guyane et qui sont néanmoins scolarisés en France a toujours suscité beaucoup d'embarras et de sous-entendus stigmatisants, la fermeture des frontières a été très peu critiquée tant d'un point de vue médiatique qu'associatif. Saint-Laurent-du-Maroni, notamment, reste fortement marqué par des discours autour de populations frontalières qui viendraient accoucher en France, toucher les minimas sociaux. Ces propos ont été recueillis aussi bien par des professionnels de l'éducation à Maripasoula en 2016 lors d'une précédente étude, que lors de discussions informelles[326] à Saint-Laurent-du-Maroni. Ces discours sous-tendent des pratiques professionnelles d'acteurs peu formés et alimentent toute une représentation ségrégée de la population[327]. Dans le cadre de notre étude, il ne nous est pas possible de savoir combien d'enfants et d'adolescents n'ont pu reprendre le chemin de l'école en septembre 2020, il apparaît clairement que la fermeture des frontières a été, et constitue toujours une entrave à la scolarité de ces enfants.

325 Selon les échanges d'un des chercheurs de l'équipe avec les familles d'Oiapoque, environ 200 élèves vivant à Oiapoque et scolarisés à Saint-Georges-de l'Oyapock, sont également restés sans scolarité.

326 Ces propos ont par exemple été tenus par des forces de l'ordre lors d'un terrain en 2020.

327 Les études d'Estelle Carde sur l'accès aux soins en sont des illustrations scientifiques pertinentes. Carde, E. (2009). Le système de soins français à l'épreuve de l'outre-mer. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, *2009/1*, 175–189. https://doi.org/10/ggkd8f ; Immigration (s) et accès aux soins… (2012)., Carde., *op. cit.* ;
Carde, E. (2017). *Discriminations et accès aux soins en Guyane française*. Presses Universitaires de Montréal. http://www.deslibris.ca/ID/477487

Le manque d'établissements scolaires et la question de leur répartition

Le manque d'établissements scolaires dans la commune

La commune de Saint-Laurent-du-Maroni recensait à la rentrée scolaire 2020 29 établissements du 1er degré degré, cinq collèges et trois lycées. À l'instar de l'Académie de Guyane[328], les établissements du 1er degré sont répartis en cinq réseaux d'éducation prioritaire renforcée. Toutefois, cela ne suffit pas à répondre aux besoins éducatifs de la commune. Le dernier collège (collège 5) a été construit il y a 10 ans. Le collège 6 et le lycée 4 demeurent à l'étude depuis de nombreuses années puisque le contrat de ville de 2015[329] y faisait déjà référence.

> « L'accroissement de la population scolaire s'est accompagné d'un rythme de construction de deux à quatre nouvelles écoles par an entre 2007 et 2014 et d'un établissement du 2nd degré tous les deux ans sur la même période, ce qui est néanmoins très en deçà de ce qui était prévu. D'après les informations communiquées par la FSU Guyane, sur les huit nouveaux collèges programmés par le conseil général sur la période 2007-2013, seuls deux ont été créés. Depuis 2013, un seul collège a été construit, alors même que l'académie scolarise 500 nouveaux collégiens supplémentaires chaque année depuis près de 10 ans. Le dernier lycée a quant à lui été construit en 2009-2010[330] ».

328 Toute l'académie est placée en REP + sauf des établissements du 2nd degré situé à Rémire-Montjoly.

329 Contrat de ville 2015-2020, *op. cit.*, p. 8 : « La construction de deux autres collèges sont actuellement à l'étude sur la commune ».

330 Avis sur l'effectivité… (2017)., CNCDH., *op. cit.*, p.14.

Si, selon le responsable des constructions scolaires du rectorat, le collège 6 et le lycée 4 doivent sortir de terre dans les trois prochaines années (à l'horizon 2022/2023), ces derniers répondaient à des besoins diagnostiqués depuis 2013. Ce sont finalement les accords de Guyane de 2017 qui ont permis de concrétiser ces projets. Si ces établissements sont construits dans trois ans, il est possible d'estimer à 10 ans, l'écart entre l'évaluation des besoins et la réponse à ces besoins. En ce sens, les décideurs ont conscience que les besoins ne se comblent plus avec le seul collège 6, mais bien sur la projection de collèges 7 et 8. En s'appuyant sur des données du GRET[331], le contrat de ville 2015-2020 faisait état de ces projections :

> « Compte tenu de la structuration par âge de la population et de l'évolution démographique exponentielle, le nombre d'établissements scolaires supplémentaires nécessaires à accueillir les élèves tout niveau confondu s'élèverait à 18 sur la période 2010-2020 (6 écoles maternelles, 8 écoles élémentaires, 3 collèges et 1 lycée) et à 44 sur la période 2020-2030 (1 école maternelle, 21 écoles élémentaires, 9 collèges et 3 lycées) soit un total de 62 nouveaux établissements supplémentaires à prévoir d'ici 2030[332] » (Contrat de ville, 2015 : 9).

Concernant le manque d'établissements à Saint-Laurent-du-Maroni, il semble important de distinguer certains éléments. Nous pensons que les besoins sont différents selon les niveaux de scolarisation. En effet, au 1er degré (maternelle et élémentaire), il a été relevé un manque d'établissements de proximité, dans certains territoires, par exemple sur la route de Fatima ou à celle de Paul Isnard. En effet, si la question du transport scolaire a été abordée dans la partie générale, cette dernière se révèle être un enjeu de taille dans la commune de Saint-Laurent-du-Maroni. Un acteur de l'éducation a évoqué une durée de plus de deux heures (aller-retour) pour des enfants vivant sur la route de Mana, scolarisés en maternelle. Il semble important de préciser que l'absence d'établissements du 1er degré au Carrefour Charvein[333] (route de Mana) fait l'objet d'informations médiatiques, comme présenté en partie générale. S'il n'est pas possible pour les familles de bénéficier du transport scolaire - faute de places, ne disposant pas des papiers nécessaires pour permettre une inscription, - ces dernières ont recours au système des « taxis-marrons ». Il s'agit de transporteurs privés, non officiels qui pratiquent pourtant des tarifs très élevés[334]. Selon des informations de terrain, le taxi privé se rémunère entre 60 et 100 euros par mois, en fonction de la durée du trajet. Favoriser l'accès à l'école et l'assiduité des élèves demande en premier lieu de posséder des établissements proches du lieu de vie des familles, d'autant plus dans un contexte multiculturel et paupérisé comme celui de Saint-Laurent-du-Maroni. Si la proximité reste avant tout géographique, elle se trouve également sociale et relationnelle. Un responsable du CIO de Saint-Laurent fait état d'enfants non scolarisés pendant toute la période du 1er degré vivant à Saint-Laurent-du-Maroni ou dans des « *kampoes* » éloignés, qui faute de place ne seraient pas scolarisés et se présenteraient au CASNAV ou au CIO à l'arrivée en 6e.

Au 2nd degré, le manque de places dans les établissements va prioritairement pénaliser les enfants nouvellement arrivés sur le territoire national et devant passer par le CASNAV. Selon un interlocuteur du CIO, bien qu'une priorité de scolarité soit posée sur les jeunes (11-12 ans), l'affectation s'effectue au cas par cas et surtout en fonction des places disponibles. Dès lors, certains élèves peuvent traverser la ville pour rejoindre leur établissement de rattachement. Si la question de l'orientation après la troisième n'est pas abordée ici, c'est qu'elle a fait l'objet d'une sous partie dans l'approche générale. Néanmoins, si seulement 10 % des habitants recensés déclaraient être titulaires d'un

331 Dynamiques démographiques et politique urbaine à Saint-Laurent-du-Maroni, Guyane. (2014, juin 27). Gret. https://www.gret.org/2014/06/dynamiques-demographiques-et-politique-urbaine-a-saint-laurent-du-maroni-guyane/

332 Contrat de ville 2015-2020, *op. cit.*, p. 9.

333 Coup de colère des habitants de Charvein pour le transport scolaire de leurs enfants. (2020, novembre 12). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/coup-de-colere-des-habitants-de-charvein-pour-le-transport-scolaire-de-leurs-enfants-892102.html,

334 Bien que le taxi privé soit plus onéreux que le transport public, il est toutefois très utilisé. Ne requérant aucun document, ni même un compte bancaire, le fait de pouvoir le rémunérer à la journée permet aux familles qui travaillent occasionnellement d'y avoir recours facilement.

baccalauréat, brevet professionnel ou équivalent en 2017[335], c'est bien que l'orientation après la troisième ne se soit pas autant démocratisée que l'entrée en collège. Si l'obligation de formation jusqu'à 18 ans posée dans la loi École de la confiance peut permettre une augmentation de la scolarisation des 15-18 ans, la question de l'offre de filières d'enseignement et donc de l'orientation possible reste encore à travailler.

Quelles sont les alternatives possibles en cas de défaut de scolarisation en âge d'instruction obligatoire ? En dehors de la scolarisation dans les établissements publics de la commune, Saint-Laurent-du-Maroni dispose de trois établissements privés sous contrat. Deux établissements au 1er degré scolarisent, à la rentrée 2020, respectivement 180 élèves en élémentaire et 335 dans un groupe scolaire. Il existe également un collège privé de 200 élèves. Ces effectifs sont très en dessous de ceux des établissements publics. Si la moyenne est de 320 élèves au 1er degré, elle est de 900 au collège[336].

D'autre part, le collège privé dispose d'une annexe qualifiée aujourd'hui d'UPE2A-NSA, qui inscrit des enfants, en journée complète (sur le modèle du 1er degré) dans deux classes. Si les chiffres des effectifs scolaires 2020-2021 ne précisent pas le nombre de jeunes scolarisés dans cette structure, des échanges avec une ancienne enseignante ont permis d'établir un effectif d'une vingtaine de jeunes. Jusqu'en 2018, année de fin d'exercice de cette enseignante, la structure accueillait des enfants jusqu'à 18 ans. Le « recrutement » de ces jeunes fonctionnait essentiellement par le bouche-à-oreille et les inscriptions étaient réalisées directement sur place par les deux enseignants. Toujours selon cette enseignante, la structure, située à proximité du quartier informel de Paul Isnard, accueillait des enfants et des jeunes majoritairement surinamais et haïtiens. En 2018, elle scolarisait des enfants âgés de 6 à 18 ans, ce qui la présente comme une structure particulière. Si cette enseignante a partagé un point de vue très positif sur le fonctionnement de cette antenne (en termes d'assiduité des élèves et de réussite), d'autres acteurs éducatifs rencontrés en 2020 s'interrogent sur l'opacité de ce dispositif notamment dans la question de l'affectation dans ce dispositif et des possibilités d'orientation. En effet, considérée comme UPE2A-NSA, les élèves ne sont pas en inclusion dans une classe ordinaire. Certains acteurs s'interrogent donc sur les possibles orientations vers des classes ordinaires. D'autre part, cette annexe dépend d'un établissement privé sous contrat, il est donc payant. Des doutes ont été émis sur la possibilité qu'ont les jeunes de poursuivre leur cursus dans des établissements publics déjà saturés.

Au cours de cette recherche, nous n'avons pas eu connaissance de cours d'alphabétisation proposés par des associations. D'autre part, bien que nous pensions que les églises de confession diverses jouent un rôle dans l'alphabétisation, il n'a pas été possible d'aller plus loin sur le sujet.

Des établissements scolaires densément peuplés

Les études de terrain à Saint-Laurent-du-Maroni ont permis de mettre en avant un dimensionnement très important des établissements tant par leur effectif que par le nombre de classes. Si cette densité impacte l'accès à l'école, faute de places, elle favorise également l'absentéisme et complique les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Pour se rendre compte de la taille des établissements de Saint-Laurent-du-Maroni, il est possible de mettre les effectifs en perspective avec les études[337] de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Au niveau national, la DEPP[338] constate pour la France et les Départements d'Outre-Mer (DOM) confondus une moyenne de 129 enfants par éta-

335 *FOR1—Population de 2 ans ou plus par scolarisation, sexe, âge et lieu d'études en 2015 – Commune de Saint-Laurent-du-Maroni (97311) –Diplômes—Formation en 2015 | Insee*. (s. d.). Insee. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3568825 ? geo=COM-97311&sommaire=3568833

336 Moyenne établie à partir des effectifs de scolarisation de l'année 2020-21, disponibles sur le site de l'Académie. Effectifs scolaires… (2020)., Guyane., *op. cit.*

337 Repères et références statistiques… (2020)., MENJS., *op. cit.*

338 Repères et références statistiques… (2020)., MENJS., *op. cit.*, p. 30.

blissement du 1er degré[339] public à la rentrée 2018, contre 320 élèves[340] à Saint-Laurent-du-Maroni. Au collège, la différence est également très nette, puisque la moyenne nationale est de 496 élèves par collège public contre 900 à Saint-Laurent-du-Maroni. La taille des établissements du 1er degré, tant par le nombre d'inscrits que par le nombre de classes, défie des établissements du 2nd degré de métropole.

Si le nombre d'élèves par classe au 1er degré ou au collège ne dépasse pas les 25, c'est bien parce que tous les établissements sont en REP+ et donc sont plafonnés à un nombre maximum d'élèves par classe. À défaut d'augmenter les effectifs par classe, des sections sont créées. Ainsi, à Saint-Laurent-du-Maroni (mais cela se remarque aussi dans des communes de la CACL), à la rentrée 2020, il a été constaté des écoles allant jusqu'à 26 ou 28 classes. Dès lors, la gestion d'établissements tant par leur taille que par le nombre de classes demanderait une équipe de direction et d'encadrement dédiée, à l'instar des établissements du 2d degré. Or, pour rappel, un directeur d'école élémentaire n'a pas de lien hiérarchique avec les enseignants. D'autre part, il ne faut pas oublier qu'à Saint-Laurent-du-Maroni, le dédoublement des classes de CP et CE1 a majoritairement reposé sur la formule : deux enseignants dans une classe, faute de locaux. Ainsi, les directeurs d'école de cette commune réalisent un travail de management d'équipe important, fonction pour laquelle ils restent peu formés. Or, la bonne gestion de l'établissement et de l'équipe influe indubitablement sur la qualité éducative et pédagogique.

Si certains établissements du 1er degré et le collège du centre-ville jouissent d'une densité scolaire moyenne et d'un public mixte[341], avec un effectif scolaire (tous niveaux confondus) de 2 500 élèves inscrits, certains quartiers de Saint-Laurent recouvrent une population scolaire extrêmement importante (autour de 4 000 inscrits tous niveaux confondus). Deux ensembles de quartiers retiennent notre attention. Les deux sont éloignés du centre-ville. L'un d'eux se situe non loin du nouvel hôpital et l'autre se localise derrière l'aérodrome. Les deux espaces mêlent de l'habitat formel, notamment du logement social, et de l'habitat informel plus ou moins récent. La dernière sous-partie abordera les conditions de vie dans ces quartiers et l'impact sur l'accès à l'école.

Le premier espace nommé pour l'étude « espace 1 », comprend plusieurs quartiers formels « Carrières », « Amapa 1, 2 et 3 », « Sables-Blancs », « Vampires » et « Awara » et informels « Colombie » et « Chekepatty ». **(→ ill. 10, page 96)**

D'une superficie de 2 km² (200 hectares), cet ensemble (notamment dans les quartiers formels) compte cinq établissements du 1er degré, un collège et un lycée pour un total de plus de 4 000 élèves inscrits à la rentrée 2018. La moitié de ces inscrits se retrouvent au 1er degré. **(→ ill. 11 et 12, pages 96-97)**

Dans le collège, de nombreux faits de violence ont mis la communauté éducative en difficulté durant l'année scolaire 2019-2020. Si le sous-préfet se refusait en janvier 2020 à parler de « gangs » suite à ces faits de violence, les professionnels de l'éducation tendent à voir se former des bandes de jeunes et subissent depuis plusieurs années les règlements de compte entre ces dernières. Toutefois, la question de la violence aux abords des établissements n'est pas propre à cet établissement-là. Elle s'inscrit plus globalement dans l'ensemble de la ville du fait de sa forte paupérisation et du peu de structures d'accompagnement social et éducatif par rapport aux besoins de la population. Les observations de terrain aux abords des établissements au moment des entrées et des sorties scolaires laissent le sentiment d'une grande confusion. Le matin des centaines d'enfants et de jeunes arpentent les rues à pieds, des files de voitures, de

339 Comprenant les écoles maternelles, élémentaires et primaires.

340 Moyenne produire à partir des chiffres des effectifs du Rectorat à la rentrée 2018. *Académie en chiffres*. (2018). Académie de Guyane. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.ac-guyane.fr/cid138803/academie-chiffres.html

341 Si l'utilisation d'une attestation d'hébergement est connue parmi les populations pauvres et précarisées pour pallier une résidence informelle ou hors de la commune, cette pratique reste également usitée par des classes moyennes ou supérieures pour contourner certaines écoles, ghettoïsant encore plus fortement certains établissements. Bien évidemment, nous avons conscience que ces pratiques existent sur l'ensemble du territoire national et ont déjà fait l'objet d'études scientifiques.

bus et de scooters s'allongent sur quelques routes principales de la ville. Cette ébullition prend fin vers 13 h, une fois que les élèves du 1er degré ont fini leur journée. Dans de nombreuses communes de Guyane dont Saint-Laurent-du-Maroni, les enfants de primaire font des journées continues. L'absence de cantines scolaires et de transports reste un argument avancé pour justifier ces journées continues. Dès lors, l'école a lieu en théorie de 7 h 30 à 12 h 30 tous les jours sauf le vendredi où ils terminent à midi.

Le deuxième ensemble, « espace 2 », correspond aux quartiers « Bakalycée » et « les écoles » auxquels s'ajoutent, en termes d'habitat, deux quartiers informels « Jean de la Fontaine » et « Bagdad ». Sur cet ensemble de moins d'un kilomètre carré (moins de 100 hectares), 3 700 élèves sont inscrits entre la maternelle et le lycée. **(→ ill. 13 et 14, pages 98-99)**

Dans le quartier « les écoles-Bakalycée », trois écoles en préfabriqués sont juxtaposées, seuls les grillages séparent les « *mobiles homes* ». Une école installée depuis plus longtemps les a peints comme pour donner l'image d'une « école normale ». Ces écoles qui devaient être temporaires se sont finalement installées. Si certaines s'apparentent à des sphères de socialisation, d'autres ressemblent plus à des terrains de chantier (terre battue, gravillons, simple grillage, absence de végétation). **(→ ill. 15, pages 98-99)**

Il est important de garder à l'esprit que ces bassins scolaires demeurent des territoires de scolarisation mais ne correspondent pas nécessairement aux lieux de vie des enfants. Ainsi ces cartes ne signifient pas que les enfants et des adolescents vivent dans le quartier. C'est donc dans la troisième sous partie qui suit que les questions d'habitat seront étudiées.

espace 1

10

Représentation de l'espace 1 : Carrières, Amapa, Sables-Blancs, Vampires, Colombie Awara.

Source : Capture écran d'une image satellite, prise par Google Earth, le 10/03/21

12

Effectifs scolaires par établissement (Espace 1) à la rentrée 2020.

Source : effectifs scolaires, rectorat de Guyane, 2020.

Établissements	E. Voyer	E. Labadie Cambot	E. Hodebar	E. Othily	E. Castaing	C. PJL	L. LS
Nombre d'élèves	477	358	399	452	449	1 178	814
Nbre de classes au 1er degré	17	14	23	22	26		
TOTAL	2135					1992	

espace 1

11

Représentation de l'espace 1 et la répartition des établissements scolaires.

Source : Capture écran d'une image satellite réalisée par Google Earth, le 23 novembre 2020.

Sur cette carte sont représentés les établissements présents dans l'ensemble de quartiers précisés.
➔ **En gris** sont matérialisés les écoles du 1er degré et le collège et en rouge le lycée.
➔ **En jaune** sont mentionnés les deux quartiers informels.

espace 2

13
Répartition des établissements scolaires dans l'espace 2
Source : Capture écran d'une image satellite réalisée par Google Earth, le 10/03/21.

Établissements	E. Symphorien	E. Habran Mery	E. Mouty	E. Giffard 2	C. ABA	Lycée BJ
Nombre d'élèves	341	385	334	408	908	1489
Nombre de classes au 1er degré	18	16	22	22		
TOTAL	1468				2397	

14
Effectifs scolaires par établissement dans l'espace 2, à la rentrée 2020
Source : Chiffres des effectifs scolaires du rectorat de Guyane, 2020.

15 →
Photographies d'établissements scolaires

espace 2

1

2

3

1 Collège (à la fois en dur et en préfabriqué, septembre 2020.
2 École primaire (portail d'entrée à gauche et classes et cour de récréation à droite), mars 2021.
3 Deux écoles du 1er degré voisines, septembre 2020

Vivre et étudier à Saint-Laurent-du-Maroni : entraves à la scolarisation et facteurs de déscolarisation

Habiter Saint-Laurent-du-Maroni : l'enjeu de l'habitat spontané

En Guyane, selon une étude portant sur le niveau de vie des familles de 2017, la moitié des familles vit sous le seuil de pauvreté national, c'est-à-dire avec moins de 1 010 euros par mois et par unité de consommation. Parmi ces familles, 23 % vivent sous le seuil de pauvreté local, c'est-à-dire moins de 550 euros par mois et par unité de consommation[342]. Cette forte pauvreté peut être corrélée à la présence sur le territoire, d'habitats spontanés. Le phénomène d'habitat spontané, c'est-à-dire un bâti édifié sans autorisation d'urbanisme, touche toute la Guyane, tant dans le secteur urbain que rural[343]. Par essence, l'urbanisation spontanée apparaît le contraire de la planification urbaine et oblige donc les pouvoirs publics à une logique de rattrapage. Bien qu'il soit nécessaire de distinguer « habitat insalubre » et « habitat spontané », les différentes études[344] démontrent à quel point les conditions de vie restent difficiles[345], précaires et les familles prises dans une grande pauvreté. Si le niveau de pauvreté est élevé en Guyane (touchant près de la moitié de la population contre 14 % en France métropolitaine[346]), l'Insee met également en lumière les écarts de niveau de vie :

> « La Guyane est l'une des régions de France (hors Mayotte) où les niveaux de vie sont les plus inégalement répartis. La moitié des personnes ayant les niveaux de vie les plus modestes ne dispose que de 20 % de la masse des niveaux de vie. En revanche, les 20 % de personnes les plus aisées perçoivent 47.3 % de la masse totale des niveaux de vie, soit 10.7 fois plus que celle détenue par les 20 % les plus modestes[347] ».

La question de l'habitat et l'occupation d'espaces considérés comme vides demeurent en flux tendu à Saint-Laurent-du-Maroni. En effet, les migrations restent importantes dans cette ville frontière. Faute de moyens, ces nouveaux arrivants s'installent dans les quartiers informels. Souvent hébergés par un membre de la famille, de façon plus ou moins temporaire et gratuite, la suroccupation qui en découle oblige la personne à déménager et ce schéma peut se reproduire plusieurs fois, jusqu'à ce qu'elle trouve à louer une chambre[348]. Toutefois, dans l'attente d'obtenir un logement[349], les familles s'installent dans les quartiers

342 « Niveaux de vie et pauvreté en Guyane en 2017 : La moitié des Guyanais vivent sous le seuil de pauvreté ». Insee Analyses Guyane—46. Insee. Consulté 12 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/4623886#tableau-figure1

343 Rapport d'étude Urbanisation spontanée… (2018)., Besançon., *op. cit.*, p. 4.

344 GRET. (2015). *Prospective urbaine : Le cas de Saint-Laurent-du-Maroni en Guyane*. Séminaires EPL : les transitions démographiques, Nancy, *L'habitat en Guyane en 2019 : Données et chiffres-clés* (Tableau de bord N° 3 ; p. 40). (2019), Rapport d'étude Urbanisation spontanée… (2018)., Besançon., *op. cit.*, p. 4.

345 Sans entrer dans les détails, il est tout de même essentiel de préciser que les problèmes de santé publique touchent fortement les habitants des quartiers spontanés dont les sites sont pour la plupart dépourvus de services de base : accès à l'eau potable, à l'énergie, au ramassage des ordures ménagères et à l'assainissement. La condition sanitaire très préoccupante (évacuation des eaux usées, non-accès à l'eau potable) renvoie également à des problèmes de dignité des personnes, notamment des femmes, et de sécurité (pas d'éclairage la nuit, risque d'y trouver des animaux sauvages).Les raccordements informels entre les habitats spontanés et les maisons informelles restent une source de danger pour les personnes (câblages à même le sol qui sillonnent entre les maisons et dans les flaques d'eau ou câblages aériens à l'aide de piquets en bois faisant office de poteaux, etc.), mais ont aussi un coût financier (Contrat de ville 2015-2020, *op. cit.*, p. 18).

346 Insee, Niveau de vie et pauvreté, *op. cit.*

347 Insee, Niveau de vie et pauvreté, *op. cit.*

348 Relever le défi de l'habitat spontané. (2017)., Colombier et all., *op. cit.*, p. 5.

349 Des articles de presse abordent les demandes des familles et font état de cette attente de relogement. À Saint-Laurent les habitants du quartier informel Bagdad demandent la régularisation de leur situation. (2021, mars 13). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/saint-laurent-du-maroni/a-saint-laurent-les-habitants-du-quartier-informel-bagdad-demandent-la-regularisation-de-leur-situation-957721.html

informels. Si ces installations devaient être temporaires, elles se sont pérennisées pour bon nombre d'entre elles. Quand elles sont relogées, d'autres familles prennent leurs places :

« La première enquête réalisée rue Jean de la Fontaine montrait qu'en moyenne les familles avaient effectué six déplacements entre leur arrivée en Guyane française, en général ancienne (une vingtaine d'années en moyenne) et leur installation sur le site d'enquête, dont quatre déménagements intra-urbains à Saint Laurent du Maroni[350] »

Au fur et à mesure que se développent ces quartiers, les projets de constructions officiels eux ralentissent. En effet, un nombre important de constructions spontanées se trouve sur des secteurs voués à un aménagement d'ampleur à venir. Ainsi, dans son étude, l'association *Maronilab* montre que les occupations spontanées se sont installées sur des réserves foncières publiques qui deviennent indisponibles pour la construction de nouveaux logements. Par exemple, la ZAC Saint-Maurice a dû réduire ses objectifs en matière de construction de logements, comme le montre la photographie suivante. **(→ ill. 16, page suivante)**

Une étude au sein des quartiers

En l'absence de transport public, la vie s'organise autour du quartier avec la présence *a minima* de libre-service et commerces informels, d'une pharmacie, d'un cabinet médical et d'établissements scolaires. La poste[351] a plusieurs antennes : la principale en centre-ville, une sur la route de Paul Isnard et une autre dans le quartier Les écoles-Bakalycée. Le pôle emploi se trouve entre le quartier du Lac bleu et celui de Bakalycée. Pour le reste des activités, notamment les démarches administratives ou le marché, il faut se rendre au centre-ville. Toutefois, le nouvel hôpital construit dans le quartier des Sables blancs décentralise une partie de l'activité médicale. Le travail de cartographie participative réalisée par l'association *Maronilab*[352] met en évidence l'absence de services et de commerces dans les espaces précités. **(→ ill. 17, page suivante)**

Un barrage pour demander l'électricité dans la cité informelle Jakata à Saint-Laurent du Maroni. (2021, mars 9). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/saint-laurent-du-maroni/un-barrage-pour-demander-l-electricite-dans-la-cite-informelle-jakata-a-saint-laurent-du-maroni-954157.html

350 Relever le défi de l'habitat spontané. (2017)., Colombier et all., *op. cit.*, p. 5.

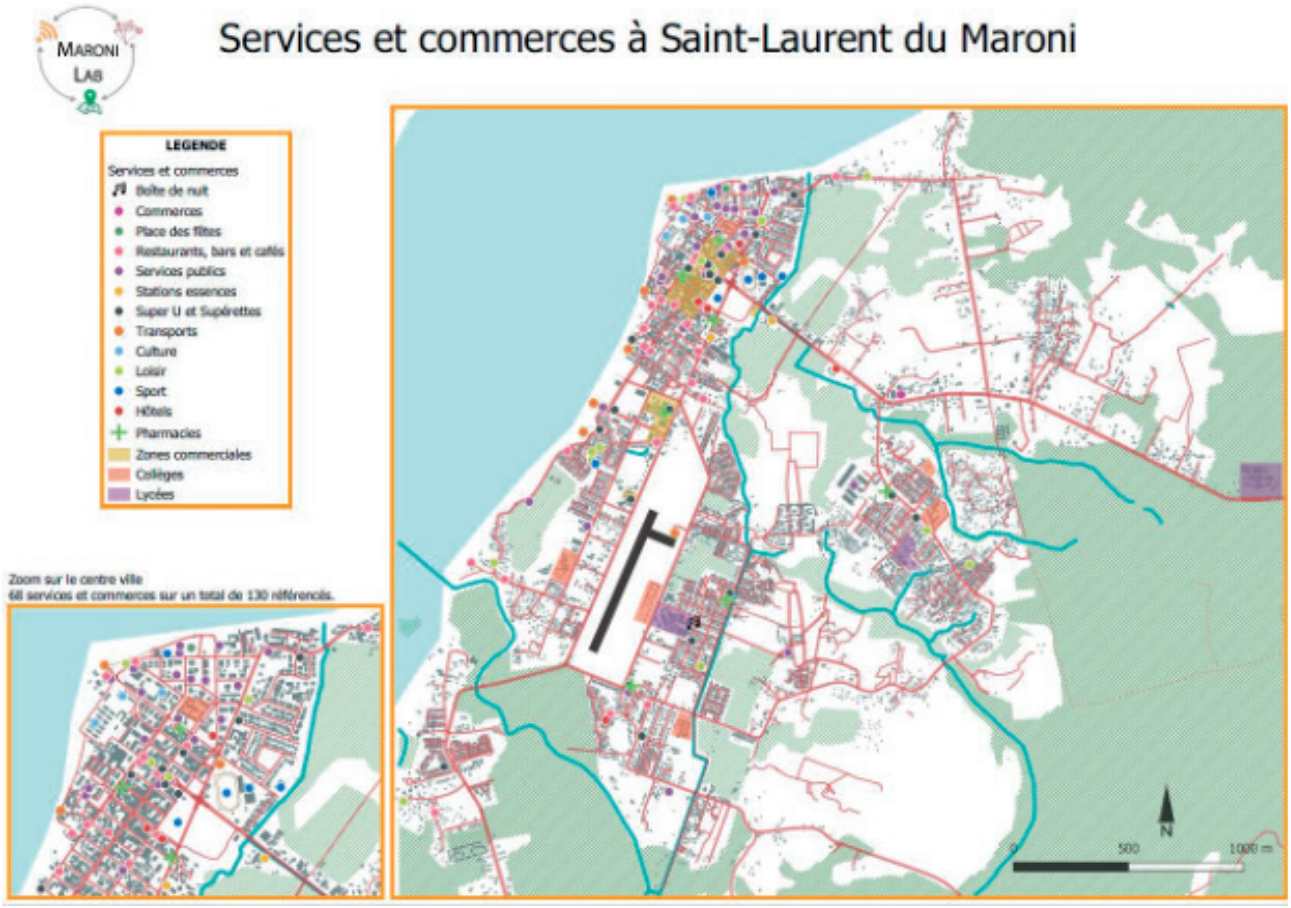
351 Service très demandé. La majorité des habitants possède un compte bancaire à la poste. C'était aussi le seul organisme à permettre l'ouverture d'un livret A avec un récépissé délivré par la préfecture en attendant un titre de séjour.

352 L'association réalise des enquêtes participatives dans les quartiers informels, *Cartographie participative*. Maroni Lab. Consulté 4 janvier 2021, à l'adresse https://maronilab.com/cartographie-participative/

16

Représentation
de l'implantation
des habitats informels
dans le projet
d'aménagement urbain.

Source : MaroniLab. (2019).
Prendre en compte les quartiers
d'habitat spontané dans
les projets d'aménagement
urbain de Saint-Laurent du
Maroni. Concevoir de manière
participative l'intégration des
quartiers d'habitat spontané.



17

Représentation des services et commerces à Saint-Laurent-du-Maroni

Source : Capture écran, Maronilab, 2019.

Dans cette sous partie, en alliant les travaux de l'association et les observations de terrain, nous souhaitons insister sur l'étude du quartier de Chekepatty ainsi qu'un autre quartier situé sur la RN1.

Le quartier de Chekepatty

(→ ill. 16 page précédente)

Le quartier des Sables blancs se compose à la fois d'habitations en lotissements (Awara, Amapa, La Carrière) et de secteurs informels (Colombie et Chekepatty). Selon l'AUDeG, Colombie et Chekepatty ont une croissance exponentielle. Elle relève +13,6 % de croissance entre 2011 et 2015 à Chekepatty et +70 % à Colombie. Ces deux quartiers spontanés ont été classés dans la catégorie « Opération d'Intérêt National, (OIN) »[353]. Sur ces territoires d'intérêt majeur, c'est l'État et non la commune qui est à la maîtrise de la politique d'urbanisme.

Dans le quartier d'habitat spontané de Chekepatty, 60 % de la population avait moins de 15 ans en 2013 et les moins de 25 ans représentaient 75 % de la population totale[354]. Ce quartier spontané est un des plus anciens de la ville. Il est apparu au début des années 2000. Aujourd'hui, il compte environ 475 maisons, soit une population estimée de 3000 personnes[355]. Lors des ateliers participatifs, il a été relevé trois points d'eau fonctionnels pour les 3000 habitants et 46 décharges sauvages. Un récent fait d'actualité[356] ravive encore une fois le débat sur ces quartiers spontanés et met en avant la précarité accrue des familles. En effet, début mars 2021, un incendie dans le quartier Chekepatty a causé la mort d'un enfant de 6 ans et d'un bébé de 11 mois.

« Chez bibi » ou le quartier haïtien

(→ ill. 18)

« Chez bibi » est un quartier qui se situe sur la RN1 en sortie de Saint-Laurent-du-Maroni. Selon les habitants, le quartier aurait 40 ans. Il se compose majoritairement d'Haïtiens d'où son nom « le quartier haïtien ». Selon la cartographie participative de *Maronilab*, le quartier se compose de 418 maisons, soit approximativement 2500 habitants (à raison de 6 personnes par maison) répartis sur 49,8 hectares. 69 % du bâti se situe sur une unique parcelle appartenant à un privé. Chez Bibi est relativement enclavé et ne se situe pas à proximité de commerces et d'équipements.

353 Les Opérations d'Intérêt National sont des aménagements reconnus d'importance nationale par un décret du Premier ministre pris après avis du Conseil d'État. La liste des OIN est établie à l'article R. 102.3 du code de l'urbanisme. La qualification d'OIN donnée à un ensemble d'opérations d'aménagement traduit l'engagement politique, financier et opérationnel de l'État en faveur du développement urbain durable de territoires à forts enjeux. GUYANE, D. (2017, juillet 19). *Qu'est-ce qu'une OIN, en général ?* Guyane développement durable. http://www.guyane.developpement-durable.gouv.fr/qu-est-ce-qu-une-oin-en-general-a1829.html

354 Selon l'annexe 4 du contrat de ville 2015-2020, la population totale recouvre à la fois population légale et la population en situation d'irrégularité administrative. Contrat de ville 2015-2020… *op. cit.*

355 Selon la cartographie participative réalisée par Maronilab en 2019.

356 Drame de la précarité à Saint-Laurent-du-Maroni où deux enfants sont morts dans un incendie. (2021, mars 3). *Guyane la 1ère.* https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/saint-laurent-du-maroni/incendie-a-saint-laurent-drame-de-la-precarite-949135.html

18
Le quartier « haïtien »

Source : capture écran d'une représentation satellite réalisée par Google Earth, le 23/11/20.

Le quartier haïtien semble bien organisé. Les allées sont propres. Il y a des petites épiceries, mais aussi des femmes tiennent des petits stands en extérieur. Un terrain de football a été aménagé. En effet, j'ai rencontré quatre hommes faisant partie du « comité de gestion du quartier ». Ils se revendiquent du quartier et loin des questions religieuses. Le quartier existerait depuis 40 ans et accueillerait environ 4 000 personnes, majoritairement originaires d'Haïti, avec de nombreux enfants. Il semblerait que ce quartier soit originellement un quartier d'agriculteurs où chacun possédait une parcelle à exploiter. Toutefois, quelques familles noir-marrons et métropolitaines y vivent aussi. Ces personnes vivent en situation régulière et semblent avoir des relations avec la mairie. Par exemple, l'organisation du petit terrain de football a été réalisée en concertation avec la mairie. La création de la route qui permet aujourd'hui aux camions-poubelles de venir à l'intérieur du quartier a été accomplie en concertation avec la mairie. Toutefois, les habitants ne possèdent aucun titre de propriété, il n'y a pas d'électricité et d'eau courante. Des bornes à eau sont installées à l'entrée du quartier. Les habitations apparaissent hétérogènes. Elles se louent entre 100 euros pour une petite chambre à 1000 euros par mois pour une maison en ciment et en bois.

Notes de terrain, septembre 2020.

Même si le discours semble tourné vers la volonté d'améliorer le quartier et de le rendre plus salubre, on ne peut que se poser la question de la place de ce « comité » (présenté dans les notes de terrain) dans les transactions courantes du quartier. En effet, ce qui surprend c'est le cloisonnement des habitations. Quand on se promène dans le quartier, on aperçoit difficilement les habitations, car de grandes palissades en tôle sont érigées. On a l'impression de circuler dans un labyrinthe. En l'absence de services publics, ce sont les réseaux informels qui répondent aux besoins des habitants. Tout se paye : un raccordement illégal, une attestation d'hébergement, le droit d'ouvrir un petit commerce, un transport en scooter, même la photocopie d'une attestation dérogatoire de sortie[357].

Selon les travaux de Maronilab, le quartier dispose de deux rampes de robinets d'eau potable gratuite situées à 150 m l'une de l'autre. Du fait de leur emplacement à l'entrée du quartier et de l'expansion vers le nord, 68 % des maisons se trouvent à plus de 200 mètres de ces points d'eau. Les autres sources d'approvisionnement en eau sont : la crique, les puits et la récupération d'eau de pluie. Un secteur du quartier est connecté au réseau d'eau potable de la ville. Le confinement et les mesures de restriction des déplacements ont aggravé les conditions de vie et les conditions sanitaires dans les quartiers.

« Avec une moyenne de 6 personnes par ménage, un espace de vie réduit et pas d'accès à l'eau et à l'électricité (ou de façon sporadique) au sein du logement il devient difficile de rester confiné chez soi. Des tâches aussi basiques que se laver, faire la vaisselle ou la lessive nécessitent en effet de se rendre à la borne-fontaine du quartier ou jusqu'à la crique et donc de côtoyer d'autres personnes[358] ».

D'autre part, avec le confinement, l'activité économique informelle sous forme de « *job*[359] », parfois seule source de revenus pour certaines familles a été ralentie voire même arrêtée pendant l'année 2020. La fermeture de la frontière a empêché les familles de s'approvisionner au Suriname, où les denrées alimentaires restent moins chères que sur la rive française. Comme dans beaucoup de territoires, l'aide alimentaire a été déployée dans l'Ouest guyanais. Faiblement « bancarisées » (c'est-à-dire sans carte bancaire ou chéquier), les familles doivent se rendre au guichet des banques pour retirer de l'argent. Or, pendant le premier confinement, l'agence postale située à Bakalycée et la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) ont été fermées.

Relations familiales et place des enfants

Sans prendre en compte les impacts du confinement, les professionnels rencontrés dans l'Éducation nationale ou en-dehors ont tous fait état d'une enfance abandonnée, sacrifiée, maltraitée. Ils relatent des situations d'enfants mal nourris, mal soignés, violentés, laissés seuls.

Un jeune en Service Civique originaire du quartier d'une école étudiée se confie sur sa vie. Il a une vingtaine d'années et un CAP en poche. Comme il dit, il a fait des « *jobs* » pour se payer ses fournitures scolaires. Il était piroguier. Quand il parle de sa mère, il a les larmes aux yeux. « *Elle ne m'aime pas. Moi j'aurais juste voulu qu'elle m'aime. Pourtant je fais tout, je ne suis pas un mauvais garçon* ». Ce jeune garçon s'occupe de ses frères et sœurs jour et nuit. Il se lève quand la dernière pleure pendant que sa mère « *job* » en gardant les enfants d'autres. Il ne comprend pas pourquoi elle ne s'occupe pas de ses enfants. « *Pourquoi m'a-t-elle mis au monde ?* ». Il n'en peut plus et le répète sans cesse. Contrairement à ses amis du quartier, il ne fait pas la mule. Il veut s'en sortir, quitter ce quartier, même si l'idée d'abandonner sa petite sœur lui déchire le cœur. Ce jeune garçon fait état de ces « mamans multiples » avec sept, huit, dix enfants, de ces jeunes filles devenues mères très jeunes, trop jeunes pour les professionnels de l'éducation. Privées

357 Selon les informations obtenues sur le terrain de recherche, la photocopie et le remplissage d'une attestation dérogatoire de sortie dans le cadre, la pandémie de la COVID-19 peut coûter jusqu'à 30 euros.

358 Maroni Lab. (2020, avril 3). *Coronavirus – Être confiné et vivre dans un quartier d'habitat spontané : La double peine.* http://gps.gf/blog/coronavirus-etre-confine-et-vivre-dans-un-quartier-dhabitat-spontane-la-double-peine/

359 Ces jobs peuvent concerner les métiers du bâtiment, l'abattis, la vente de produits ou de plats préparés, le jardinage ou la garde d'enfants.

d'enfance, car déjà responsabilisées par leurs propres mères pour s'occuper des frères et sœurs, les jeunes femmes attendraient de leurs ainés qu'ils ou elles prennent la relève. C'est une reproduction du schéma dans lequel elles espèrent retrouver une enfance, une insouciance. Être mère confère un statut dans la famille. On reste moins corvéable et en plus on a de l'argent.

Nombreux sont les enfants laissés seuls pendant plusieurs jours. De nombreuses discussions avec une jeune femme en fin d'études au lycée à Cayenne abordent le sujet. « *Je ne sais pas pourquoi, mais chez nous c'est comme ça. Moi j'ai été laissée seule avec mes petits frères et petites sœurs, j'avais 7, 8 ans et je faisais à manger* ». Elle est la première fille de sa mère et la deuxième de la famille. La mère, très souvent unique cheffe de famille, peut s'absenter quelques jours pour rendre visite à de la famille sur le fleuve ou au Suriname, suite à une hospitalisation (lors d'un accouchement par exemple). Les enfants sont confiés à l'aîné ou à un proche. Cette pratique n'est pas nouvelle et de nombreux enseignants font état de la difficulté à joindre les représentants légaux. Toutefois, la croissance du transport de cocaïne par le système des mules a accentué les absences. Une mère peut partir avec son jeune enfant pour un transport en métropole, parfois elle peut être arrêtée. Lors d'observations dans la salle de classe de CM1, il a souvent été entendu que la tante, la mère de tel enfant était en France. C'est par l'intermédiaire des services civiques présents dans l'école que la directrice a compris que ces mères, ces tantes faisaient les mules. Selon les professionnels éducatifs et des jeunes rencontrés, le phénomène des mules touche toutes les tranches d'âge, de la cheffe de famille aux jeunes collégiens de 14-15 ans.

Les professionnels mentionnent également une perte de confiance en l'adulte chez les enfants qui peut se traduire différemment selon l'âge et l'interlocuteur. Il peut s'agir de la violence sur d'autres enfants, d'une colère, de la méfiance, d'une forme de mutisme, d'un sur-attachement, etc. Toutefois, les professionnels rencontrés installés depuis plusieurs années dans la ville constatent une montée en puissance des faits de violence, notamment juvéniles, d'une certaine fermeture des quartiers et d'un accroissement des inégalités. Cette violence est ressentie aux abords des établissements et dans les structures familiales. Les professionnels qui aimaient ce côté « village » peignent tous le tableau d'une désaffiliation sociale forte. D'abord marquée entre les différentes communautés, elle l'est aussi au sein d'une même communauté. Une directrice d'école s'inquiète qu'en l'absence des parents, les enfants ne soient pris en charge par personne. « *Il y a quelques années, il y avait toujours quelqu'un dans le quartier pour prendre soin des enfants, leur donner à manger*[360] ».

Après avoir posé les principaux enjeux scolaires et les conditions de vie des familles, il convient à présent de mettre en lumière la rencontre entre les deux sphères de socialisation : la famille et l'école. En effet, s'il est décidé dans cette troisième partie d'interroger les conditions de vie des enfants et des familles, c'est bien qu'elles impactent l'accès à la scolarisation et la qualité de cette dernière. Selon l'Insee[361], en 2008 un enfant vivant dans des conditions de vie insalubres voit son risque d'être non-scolarisé multiplié par quatre dans l'Ouest guyanais.

360 Extrait d'entretien 30 janvier 2020.

361 En Guyane, les conditions de vie… (2013)., Gragnic, *op. cit.*

La rencontre de deux univers : les relations parents/école

Conditions matérielles de scolarisation

En empruntant le chemin d'une école primaire, un enfant m'interpelle. Il ne me connaît pas et me montre de l'extérieur une salle de classe. Il me dit « *tu vois dans cette salle, le maître nous tape avec un grand truc* ». Un autre enfant passe et dit « *c'est le compas* ». En arrivant devant l'établissement, la tension monte. La grande grille neuve est fermée et la directrice reste à l'intérieur. L'établissement est tout neuf. Dans ce groupe scolaire très récent, des mobiles homes sont déjà installés dans le fond de la cour pour faire face à l'évolution des effectifs. La directrice parle fort, elle crie sur les élèves qui attendent, elle marmonne. Plus loin, un personnel de l'école demande vigoureusement aux habitants vivant en face dans le quartier informel de venir chercher leurs poubelles. « *Venez les ramasser ou j'appelle la PAF* ». C'est ce que me raconte la directrice au sujet de son personnel. « *Je lui ai dit, tu vas trop loin fais attention* », ajoute-t-elle. L'école est située au bout d'une route. Elle est entourée d'habitats spontanés. La route devait être poursuivie, mais la présence des habitations a stoppé tout prolongement. L'école est donc enclavée. Contrairement à certains villages sans ramassage d'ordures, la mairie installe des bennes. Dans ce quartier, il n'y en a pas. Les familles mettent leurs déchets dans les poubelles qu'ils alignent du côté de l'école pour s'assurer qu'elles soient ramassées. Ce n'est pas moins d'une vingtaine de poubelles qui empêchent le bus scolaire de déposer les enfants. D'ailleurs ce sont des enfants qui viennent les récupérer ce matin-là. « *Vous voyez elles [les mères] ne sortent même pas, elles envoient les enfants. Ils ne vont pas à l'école* ». Les deux portails s'ouvrent, l'un coté maternelle et l'autre côté élémentaire. Du côté des élémentaires, aucun parent n'est présent. Les enfants arrivent à plusieurs, d'autres sont accompagnés par un ainé ou bénéficient d'un transport (vélo, scooter, voiture). Les enfants rentrent ainsi que les personnels. « *Je t'ai dit de ne pas venir* », lance la directrice à un enfant. « *Tu as eu un mot ta maîtresse n'est pas là, rentres chez toi* ». Une fois le portail fermé, plus d'excuse, on n'entre pas. Un groupe d'enfants est resté dehors. Ils ne veulent pas entrer de peur de se faire « fâcher » par la directrice. Alors que quelques-uns se hasardent à vouloir quand même entrer[362], les autres partent en courant entre le dédale des habitations de fortune.

Notes de terrain, janvier 2020.

362 C'est ma présence qui a « permis » à ces élèves d'entrer dans l'établissement. La directrice a pris leur nom et a fait appeler les parents par un enseignant de l'école parlant N'dujka.

Il n'est pas nécessaire de rencontrer l'équipe pour prendre le pouls de l'inscription de l'école dans son environnement, dans son quartier et des relations tissées avec les familles. Il suffit d'observer les temps d'entrée et de sortie scolaires et les échanges, parfois maigres qui s'y jouent. Ainsi, présentons une autre ambiance, dans un autre quartier de la ville :

[Observations aux abords d'un établissement du 1er degré]

Le matin les enfants et les familles sont calmes encore dans la torpeur de la nuit. Il n'y a pas de cris ou de pleurs. Certains jouent en attendant, d'autres discutent ou attendent. Quelques parents sont là avec leurs plus jeunes, voire même avec des élèves en élémentaire. Les deux écoles de *mobiles homes* ne sont séparées que par un grillage. Les bus scolaires et les taxis privés se succèdent. Dans l'école élémentaire, la directrice ouvre la grille pour les enfants arrivants très tôt. Une fois l'heure officielle d'ouverture du portail, avec l'aide de jeunes services civiques, elle se tient à l'entrée pour saluer les enfants qui arrivent. À midi trente, heure de sortie, le soleil bat son plein, l'ambiance est plus chaude et chacun a hâte de partir, de rentrer chez lui. Les enfants ne traînent pas. Rapidement chacun reprend le chemin de sa maison.

Compilation de notes de terrain, 2019-2020.

Une fois rentrés dans l'établissement présenté dans le deuxième encadré, les enfants se dirigent vers la porte de leur classe : des préfabriqués installés en carré. Nous sommes dans l'une des plus petites écoles[363] de Saint-Laurent-du-Maroni avec 210 inscrits en 2018. En fonction des enseignants, les pratiques varient : certains sont rangés par deux, d'autres non. Un enfant tape sur deux réceptacles en métal. C'est le signal pour entrer en classe. C'est aussi la sonnerie des récréations. En effet, deux récréations rythment ce temps scolaire. Ces dernières se déroulent dans la toute petite cour entourée par les classes. Un préau neuf permet de se mettre à l'abri du soleil ou de la pluie[364]. Des gravillons au soleil, pas d'arbre, un seul banc, 6 toilettes pour 200 élèves : voici l'espace de récréation et d'Éducation Physique et Sportive (EPS) des enfants. À la fin de la deuxième récréation, les enfants sont « en nage », souvent pieds nus, de la poussière partout. « *En saison sèche, on ne les voit plus tellement il y a de la poussière, en saison des pluies, ils sont pleins de boue* », me lance une enseignante. En l'absence de créneau disponible au seul stade municipal[365] de la ville, certains enseignants se servent de la cour pour pratiquer le sport. Les salles de classe marquent les buts pour les parties de football. Ces jours-là, les élèves des classes concernées ont baissé les stores. Personne n'est surpris d'entendre le ballon taper sur le mur.

Lors d'un atelier dans la classe de CM1, il a été demandé aux enfants de décrire leur école. Nous formulions l'hypothèse selon laquelle les élèves évoqueraient spontanément et majoritairement l'absence de végétation ou la présence de *bungalows* en guise de classes, et qu'ils exprimeraient des motifs d'insatisfaction quant à leur école, or ce qui n'a pas été le cas. Il est ressorti majoritairement que les enfants aiment leur école telle qu'elle est. C'est en tout cas ce qu'ils en ont dit. L'enseignante et la directrice ont souligné le

363 Voir la troisième série de photographie sur l'illustration n°15, page 99.

364 Idem, voir la troisième série de photographie sur l'illustration n°15, page 99.

365 Un double problème est décrit par les enseignants. La question de la disponibilité de créneaux au stade a été évoqué dans le corps du texte. La deuxième difficulté est liée au transport. Pour se rendre au stade, il faut emprunter un bus scolaire et donc mutualiser le transport avec une autre classe de l'école.

fait que les enfants ne disposent d'aucune autre référence en matière de bâti scolaire. En effet, nombreuses sont les écoles primaires de Saint-Laurent-du-Maroni qui sont ainsi faites. Toutefois, quand il a été demandé aux élèves comment ils décriraient leur école idéale, les réponses les plus fréquentes ont concerné l'accès à une cantine gratuite, l'accès à une collation pendant la récréation, et l'organisation du temps scolaire sur deux demi-journées au lieu d'une. **(→ encadré ci-contre)**

Dans cette école, la directrice est dégagée de son temps d'enseignement. C'est la première année qu'elle a une décharge complète. Elle évoque un soulagement d'avoir enfin du temps pour la gestion de l'école. Elle possède un bureau ouvert en permanence. Il est lumineux et bien aménagé. C'est un lieu de passage. Elle prépare le café tous les jours pour son équipe. Dans l'école présentée précédemment (description 1) aux abords de l'hôpital, pour entrer dans le bureau ultra climatisé de la directrice, il faut passer deux portes. C'est un bureau bien rangé, mais très peu convivial.

Comme nous l'avons vu avec les effectifs par établissement, les directeurs et directrices gèrent des effectifs dignes de collèges. En l'absence d'équipe d'encadrement, ils peuvent compter sur bon nombre de jeunes en Service Civique. Ces derniers font partie de la jeunesse de Saint-Laurent-du-Maroni. Dans les deux écoles rencontrées, nous avons recensé entre 4 et 5 Services Civiques par établissement, ce qui numériquement contribue à renforcer l'équipe éducative. Bien qu'ils ne soient pas recrutés pour enseigner, il arrive selon leur direction que certains soient mis dans les classes pendant les quelques heures d'absence d'un enseignant. Toutefois, il apparaîtrait que leur contribution tient davantage à l'amélioration de la relation avec les parents. La directrice de la petite école de préfabriqués évoque la richesse de ces jeunes gens. Ils apparaissent comme des passeurs de langue et de culture. À cheval entre la langue française et la culture noir-marron, leur présence facilite les échanges avec les familles et les élèves. Ils appellent les familles en cas de besoin et leur parlent dans leur langue maternelle. Ils répondent aux premières questions quand elles se présentent à la grille. D'ailleurs, les parents se tournent d'abord vers eux.

Dans le cadre d'une activité co-construite avec l'enseignante de CM1, il a été demandé aux élèves de décrire leur école idéale. Voici leurs réponses :

- Une cantine gratuite (formulé plusieurs fois)
- Un restaurant gratuit à la récréation pour les enfants (formulé plusieurs fois)
- On pourrait aller à l'école toute la journée (formulé plusieurs fois)
- Un préau
- Une piscine
- Un barbecue
- Des vélos pour jouer
- Des ordinateurs avec internet
- Du matériel pour s'amuser
- Un robot pour faire les devoirs
- Des tablettes pour travailler
- Une bibliothèque/un CDI
- Une climatisation qui fonctionne
- Un internat
- On pourrait faire des activités l'après-midi et le samedi
- Cela serait une école gratuite où l'on ne paye pas les livres, les cahiers, les vêtements, les sorties
- Les parents pourraient venir pour voir notre travail et nous aider
- Agrandir l'école

Activité réalisée le 25 novembre 2019, à Saint-Laurent-du-Maroni.

D'autre part, une initiative prise lors de la rentrée scolaire 2020 a retenu notre attention. Afin de partager au plus grand nombre ce temps de rentrée, marquée par la pandémie de la COVID-19, les propos de la directrice ont été traduits en langue nengué. Cela a été d'autant plus intéressant que ce sont des enseignants qui ont joué le rôle de traducteur. En effet, la mise en place du système de l'alternance pour l'obtention du Master MEEF professeurs des écoles a permis de voir arriver sur les bancs universitaires des étudiants noir-marrons et amérindiens. Ainsi, à cette rentrée, presque un enseignant sur deux était originaire de la commune, dans cette petite école.

Une communication difficile entre l'école et son quartier

Interroger la relation parent-école passe également par ce qui est dit de ses protagonistes. S'il est plus facile de savoir ce que pensent les professionnels, le regard des parents est quant à lui plus difficile à obtenir. Les différents échanges et entretiens avec les professionnels montrent une forme d'incompréhension dans les attentes et les missions de chacun. Un exemple est marquant : l'obligation pour les familles d'accompagner et de raccompagner à l'école les enfants en classe de maternelle. Bien que les enfants viennent et repartent majoritairement seuls, un bras de fer est engagé avec les familles pour venir récupérer les enfants de maternelle à la fin des heures de classe. C'est donc un moment d'échange intéressant entre les parents et l'école. Les deux directrices de maternelle rencontrées en ont fait état. Chacune avec son langage, elles notent toutefois des améliorations dans « l'attitude des parents » depuis leur arrivée il y a plusieurs années. « *La première année certains venaient à 15 h ou ne venaient pas* ». Toutes les deux ont raconté avoir dû appeler la police municipale pour faire raccompagner l'enfant. « *Quand on leur dit qu'on appelle la police, elles [les familles] nous répondent c'est bien ça fait taxi*[366] ». Bien plus qu'une anecdote, ces propos traduisent une incompréhension des rôles et des missions de chacun. En effet, les familles nombreuses ont souvent plusieurs enfants scolarisés et comme présenté précédemment, ils peuvent l'être dans différents établissements. L'absence de transports en commun complique d'autant plus les possibilités des familles à se déplacer. En interrogeant les élèves de la classe de CM1 à ce sujet, nous constatons qu'il y a dans leur discours une forme de fierté à venir seuls. « *On est grands, on vient tout seul* », ont-ils dit. En leur confiant la responsabilité d'un plus jeune, les enfants semblent, pour certains, se sentir valorisés dans leur rôle d'aîné. Plus largement, cela leur apparaît comme normal : leurs ainés l'ont fait pour eux, ils le font pour les plus jeunes.

Si majoritairement les familles semblent en distance vis-à-vis de la culture scolaire (socialement, administrativement, culturellement, etc.), la forte mobilité des professionnels de l'éducation impacte également la relation aux familles. Il n'est pas simple de voir tous les ans de nouveaux enseignants arriver. Fréquemment jeune et inexpérimentée, la posture enseignante demande souvent à être travaillée. Pourtant, en trois ans dans la même école, une enseignante constate la différence. Si durant sa première année, elle avait un « bonjour timide », aujourd'hui, les parents viennent la voir et la saluent. À la fin de sa première année, certaines familles lui ont demandé si elle allait rester. La confiance demande du temps, mais finalement, ce temps n'est pas nécessairement long, puisqu'elle dit avoir vu des changements dès la deuxième rentrée. Cette continuité dans le temps serait un gage de confiance avec les familles.

Enfin, pour voir les parents, les rencontrer, les personnels qui reconnaissent des améliorations sont aussi ceux qui se sont déplacés chez les familles. Ce sujet est un sujet sensible au sein de l'Éducation nationale. Jusqu'où va le métier légalement, déontologiquement et hiérarchiquement ? Le périmètre déontologique semble plus large que celui posé par la hiérarchie et donne aux personnels un sentiment d'illégalité, d'illégitimité de leurs actions. Or, ils sont unanimes : aller rencontrer les familles dans l'intime de leur quartier fait tomber les masques et renforce la relation.

Si des professionnels pointent du doigt les manquements des familles, il a été remarqué que cela était corrélé dans les discours, à une forme de stéréotypie des familles, notamment concernant la condition socio-économique de ces dernières. En effet, il

366 Propos rapportés suite à deux discussions avec des directrices, novembre 2019 et janvier 2020.

n'est pas possible, quand on aborde la question de la relation famille-école, de ne pas prendre en compte certains discours récurrents tels que ceux présentés ci-dessous :

Combien de fois dans les écoles, il a été possible d'entendre « on a qu'à leur retirer la Caf tu vas voir si elles [les mères] ne viendraient pas les [les enfants] chercher ! » « La Caf y'a que ça qui les [les familles] intéresse ». « Tu as vu elle [élève élémentaire] veut faire comme sa mère, cafeuse ». « Mais regardez Madame, combien cette famille touche avec la Caf ? ». « Elles [les mères] ne font des enfants que pour la CAF ». « Ils [les pères] veulent la reconnaissance pour toucher la Caf ».

Compilation de notes de terrain 2019-2020.

Les conditions de vie et de précarité des familles étant souvent méconnues des professionnels[367], l'attention est fréquemment portée sur l'accès aux prestations et minima sociaux, versés par la Caf. La représentation au sein de la société du niveau de vie auquel permettrait d'accéder l'accumulation de ces prestations conditionne les rapports humains, certains professionnels établissant un lien direct entre l'accès aux prestations et minimas sociaux et des formes de négligence ou de carence dans l'éducation des enfants et des jeunes. Si certains professionnels le posent comme un jugement, d'autres s'inquiètent de voir ces enfants perdre confiance en l'adulte, devenir méfiants et en colère. Ces représentations génèrent en outre des difficultés de communication entre les familles et le corps enseignant. Une directrice d'école raconte un échange avec une mère au moment de remplir la fiche d'inscription : « *Cafeuse ? Vous voulez dire coiffeuse peut être, cafeuse ce n'est pas un métier Madame*[368] » ; « *Ah bon, ce n'est pas un métier. Mais toi tu gagnes combien ? Parce moi je gagne XXXXX et c'est plus que toi alors pourquoi tu dis que cafeuse ce n'est pas un métier* ? ». Le discours de la mère affirmant fièrement que recevoir des sommes importantes de la Caf constitue un métier révèle pour certains une attitude suffisante et pour d'autres une posture défensive adoptée par des familles en grande difficulté économique, sociale, et intellectuelle face à une institution et un corps de métier pouvant être perçus comme privilégiés et condescendants.

367 Insee, Niveau de vie et pauvreté en Guyane, *op. cit.* : les prestations sociales représentent 70 % du revenu disponible des 20 % des ménages les plus modestes

368 Extrait d'entretien du 30 janvier 2020.

Conclusion — deux mondes qui ont du mal à interagir dans l'intérêt de l'enfant

Interroger l'accès à l'école dans une ville paupérisée et frontalière comme l'est Saint-Laurent-du-Maroni demande indubitablement de prendre en considération des conditions et les modes de vie des familles. Vivant dans un contexte d'informalité généralisée, l'accès à l'école et à l'instruction obligatoire relève, pour une grande partie de la société saint-laurentaise, d'un véritable parcours du combattant. Si la procédure d'inscription souvent longue apparaît en elle-même être un frein à l'accès à l'école, le manque de places dans les établissements et l'absence de transports en commun compliquent au quotidien la vie des futurs élèves et des élèves. La précarité des conditions de vie en termes d'habitat, d'accès à l'eau et à l'électricité éloigne à la fois les enfants pour accéder à l'école, mais fragilise également la réussite éducative.

D'autre part, l'absence d'accompagnement social et éducatif fait peser sur l'école de lourdes responsabilités auxquelles elle n'est pas préparée et pour lesquelles les équipes ne sont pas formées. Comment composer avec des enfants dont les mères sont en prison ? Comment composer avec des enfants qui ne sont assis à un bureau qu'aux heures de classe ? Comment composer avec des enfants qui se lèvent tous les matins à 4 h pour préparer les plus jeunes, aller chercher l'eau au puit, à la rivière ?

Ces éléments sont loin d'être anecdotiques et l'enfance saint-laurentaise vit au quotidien cette réalité. Alors que l'enfance est en danger, l'Aide sociale n'est plus présente à Saint-Laurent depuis septembre 2019, faute de personnels et les services d'accompagnement éducatif sont trop peu nombreux. L'absence de psychologues scolaires et d'assistantes sociales au 1er degré laisse les enseignants seuls face à des situations familiales complexes. De l'autre côté, l'absence d'accompagnement à la parentalité et la prévalence des jugements et stéréotypes rendent les familles méfiantes et distantes.

La question de la langue, bien qu'elle puisse être une difficulté, constitue avant tout un argument pour justifier d'une absence de communication. En effet, des initiatives sont prises dans les établissements pour rapprocher les familles de cette institution qui structure leur quotidien. De plus en plus d'enseignants sont originaires de Saint-Laurent-du-Maroni, maîtrisant la langue et le territoire. Ils apparaissent comme de véritables piliers pour encourager la relation parents-école dans la réussite éducative des élèves. Les nombreux services civiques dans les établissements semblent participer à cette médiation. Plus largement, ces professionnels pourraient apparaître en « modèle éducatif », aux yeux d'une enfance grandement malmenée, qui ne voit parfois pas d'autres perspectives que celles qui l'entourent : un fort taux de natalité et un chômage prépondérant.

CHAPITRE 3

GRAND-SANTI

La condition enseignante à Grand-Santi : un analyseur de l'état de santé du système éducatif en Guyane

L'étude de la qualité de l'enseignement et des conditions de la réussite scolaire sur un territoire donné est une question complexe et multidimensionnelle. Effectivement, nous le savons, c'est à l'entrecroisement de variables biographiques, institutionnelles, culturelles, sociologiques, historiques et pédagogiques que se construisent les parcours des jeunes. De même, nous savons que les connexions entre sous-systèmes constitutifs d'une réalité scolaire sont réelles et que leur poids respectif, dans la production des réussites et des échecs, est difficile à évaluer avec une précision scientifique incontestable.

Cependant, partant de l'importance capitale que joue le facteur enseignant/classe dans la réussite scolaire des élèves[369] ainsi que du rôle décisif de la stabilité des équipes pédagogiques dans la réalisation scolaire[370], le choix a été fait ici de mettre la focale sur les conditions d'affectation, d'installation et d'exercice professionnel des enseignants sur le site de la commune de Grand-Santi, située sur les rivages de la rivière Lawa, qui devient en amont le Maroni, accessible uniquement par voie fluviale à l'exception de l'avion. Étant donné le *turnover* considérable à l'échelle du territoire guyanais comme évoqué en partie générale et l'instabilité plus importante des équipes d'enseignants dans les sites isolés plus particulièrement, une investigation centrée sur les conditions et les déterminants d'adaptation psychosociale et professionnelle des enseignants pourrait servir à la fois d'entrée privilégiée pour aborder les multiples facettes d'une expérience globale (formation acquise, élèves, institution, contexte culturel, relations aux parents, rapport au métier…) et identifier les ressources et points d'appui permettant l'amélioration de certains aspects clés du système éducatif.

Nous partons de l'hypothèse centrale selon laquelle si le cumul de vulnérabilités affaiblit considérablement l'attractivité du territoire, il ne peut, cependant, prendre sens qu'en étant articulé aux dynamiques personnelles, aux perceptions, aux aspirations et aux stratégies des acteurs. Cependant, nous le savons, une même situation vulnérabilisante ou difficile n'agit jamais sur les personnes de manière univoque. Chacun réagit en fonction de sa personnalité et de sa subjectivité. Aussi, notre attente s'est portée sur le sens que les sujets donnent à leur expérience, leurs engagements et les projets qui sous-tendent leur investissement en tant que personne et en tant que professionnel. Sur le plan théorique, nous partons de l'idée centrale suivante : les conduites humaines sont toujours tributaires des conditions globales de leur formation et donc de déterminants, pour ainsi dire, extérieurs (cadre socio-historique, pesanteurs sociologiques, socialisations diverses, cadre écologique…), mais elles ne résultent pas moins d'une activité psychique propre à l'individu. Celle-ci renvoie à une triple détermination, interne cette fois-ci. Elle repose en premier lieu sur le sens que le sujet donne à ce qu'il vit, son éprouvé devenu expérience incarnée dans un récit, dicible. Ce sens résulte d'un travail d'inter-signification que le sujet opère entre différents domaines d'existence, personnel, professionnel, familial, amical, etc.[371]. En deuxième lieu, la référence et la mobilisation des valeurs conditionnent les orientations prises

369 Lafontaine, D. (2008). L'effet classe. In *Dictionnaire de l'éducation* (p. 216220). PUF.

370 Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 181*, 99126. https://doi.org/10/ggtgm8. Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American educational research journal, 50* (1), 436. https://doi.org/10/dnb4

371 Dupuy, R., & Blanc, A. L. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions, no76* (2), 6179. https://doi.org/10/dhh8rs

et contribuent au dépassement du sentiment éventuel d'impuissance. Enfin, c'est à travers la dynamique du projet en tant que propension à maîtriser son environnement et son parcours, à imaginer des stratégies et à s'instituer comme « acteur agissant » que se forge la condition du sujet à un moment de son histoire[372].

Les motivations et les conditions d'installation et de vie qui impactent la qualité scolaire

Diversité des motivations[373] à l'origine des affectations

Les motivations à l'origine des affectations sur le fleuve sont diverses. Notre enquête a permis d'identifier trois types de figures incarnant ces motivations. Le premier, moins dominant, certes, se cristallise en un désir profond de découverte, de changement, voire d'engagement social. Une étude précédente[374] a permis la mise au jour de cette figure du « missionnaire » désireux de venir en aide aux déshérités ou « abandonnés [e] s de la République » pour paraphraser le titre d'un ouvrage portant sur le phénomène du suicide chez les Amérindiens de Guyane[375]. La présente recherche confirme un tel engagement chez des professeurs d'école chez qui la quête du sens en rapport avec des histoires familiales et personnelles a été décisive dans le choix d'une école sur le fleuve. La deuxième figure est celle « des réfractaires[376] » du fleuve. En effet, ne souhaitant pas subir la règle du jeu qui impose des affectations en fonction du barème de points[377], un certain nombre d'enseignants conteste les affectations et fait valoir des demandes de dérogation. Cette situation conduit très régulièrement à des carences en professeurs à chaque rentrée scolaire. L'année 2019-2020 n'a pas fait exception. Les parents d'élèves des écoles primaires de Monfina (comme ceux d'Apaguy) ont dû se mettre en grève pour exiger les 6 professeurs sur 7 qui manquaient à l'appel. Soit les professeurs réfractaires parviennent à contrer efficacement leur affectation en en obtenant une autre plus conforme à leurs souhaits, soit, s'ils n'y parviennent pas, ils se trouvent conduits à effectuer de brefs séjours contraints et forcés en cumulant de longues absences en classe. Une des conséquences majeures est le cumul de retard de scolarité qui atteindrait 1 an à 1 an et demi pour chaque écolier de ce territoire au 1er degré, selon l'estimation d'enseignants témoins de la dynamique d'équipes depuis plusieurs années. Enfin, le troisième et dernier type, le plus majoritaire, concerne un « engagement limité dans le temps », soit une moyenne de 2 à 3 années de présence sur le territoire. Face à une réalité souvent décrite comme difficile sur les plans matériel, culturel et pédagogique, ces professeurs parviennent, bien souvent, grâce à l'appui des plus anciens dans les écoles du 1er degré, à s'inscrire dans la dynamique de l'établissement et du tissu local. Une école de Monfina est emblématique à cet égard. Outre la permanence de la direction et son savoir-faire, une tradition forte faite de confiance, de respect mutuel et d'échanges avec la population permet l'intégration des nouveaux dans un climat positif. Tous les nouveaux professeurs, venus pallier le déficit de la rentrée sco-

372 Baubion-Broye, A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). Les activités psychologiques dans les restructurations sociales. *Psychologie et Education, Vol. XI* (n° 1-2), 11.

373 Il faut entendre le mot motivation comme « *l'*ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. (s. d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/ Les conduites résultantes des motivations s'incarnent dans des types dominants que l'analyse met au jour.

374 Les enseignants dans les sites dits isolés … (2019)., Qribi, Ho-A-Sim., *op. cit.*

375 Géry, Y., Mathieu, A., & Gruner, C. (2014). *Les abandonnés de la République : Vie et mort des Amérindiens de Guyane française*. Albin Michel.

376 Mot très ancien employé pour désigner « celui, celle qui ne se soumet pas à une autorité, à une règle, rebelle » *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. (s. d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/

377 Leroux, X. (2010). Logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord. *Cybergeo : European Journal of Geography*. https://doi.org/10/cp2tqm

laire, qu'ils soient contractuels ou titulaires (Brigade Départementale de Formation Continue), témoignent de cette réalité.

Globalement, à cette diversité de figures correspond des approches et des vécus variables en termes d'investissements et de satisfactions. Mais, il faut noter qu'aucun projet n'est jamais figé et que tout acteur social demeure attentif aux opportunités qui émergent dans le contexte des contraintes qui sont les siennes, opportunités dont il se saisit pour infléchir sa stratégie et avancer rapidement vers un objectif donné. Dans ce contexte, l'application progressive des mesures de dédoublement de classes du CP d'abord et de CE1 ensuite, dans les réseaux d'éducation prioritaire, a considérablement modifié la donne en termes de besoins d'enseignants sur le territoire[378]. Les écoles du fleuve ne sont plus les seules priorités de l'académie. Ainsi, témoigne un formateur académique, beaucoup d'enseignants qui s'étaient initialement projetés pour rester 3 ou 4 ans dans une école du fleuve, se sont saisis de l'apparition de ces nouveaux besoins pour postuler avec un niveau de barème, moins élevé, sur des postes situés sur le littoral, créant des vacances de postes et augmentant les besoins en enseignants à Grand-Santi. Une telle conjoncture a augmenté *de facto* le *turnover* dans les territoires les moins attractifs.

Des conditions d'installations difficiles et pénibles

Sur le plan des conditions d'installation, les témoignages recueillis pour les besoins de cette recherche, convergent. Une très grande majorité d'enseignants interrogés souligne le caractère extrêmement pénible des dites conditions et l'absence de soutien institutionnel en la matière. Si les villages de Monfina et d'Apaguy disposent de logements pour les enseignants, il n'en est pas de même pour Grand-Santi bourg. Effectivement, hormis quelques T2 que la SIGUY[379] réserve à la location pour les enseignants, la plupart des candidats loue des studios ou petites maisons chez l'habitant. Les prix sont jugés, souvent, abusifs. Pour équiper les logements loués, les enseignants décrivent un parcours du combattant pour faire parvenir les équipements depuis Saint-Laurent-du-Maroni jusqu'à Grand-Santi.

« Et donc, il [le logement] est loué totalement vide. Même si l'enseignant précédent souhaite laisser les choses, il ne peut pas parce que l'état des lieux l'oblige. Donc, j'ai dû acheter lit, frigo, congélateur… J'ai dû tout acheter en fait, et j'ai fait venir par pirogue. »

Extrait d'entretien — professeure des écoles, février 2020.

Les attentes à l'égard du rectorat sont immenses pour davantage de présence et de soutien lors de l'installation. Certes, il existe une prime d'installation, mais elle arriverait tard et certains, pour des raisons techniques, renonceraient à la demander. Un formateur académique témoigne en ce sens :

« Les visites effectuées cette année montrent un tout autre aspect, un sentiment d'abandon des néo-titulaires qui ne sont pas aidés dans leurs nouvelles fonctions… ce manque d'accompagnement, logistique et psychologique, a de graves conséquences. Une implication déclinante et un désir de s'en échapper [..] même les plus impliqués se découragent, constatons-nous. »

Extrait d'entretien — formateur académique, avril 2020.

Au niveau des conditions de vie sociale, elles paraissent en corrélation avec les caractères, par-

378 Cela a été également soulevé dans le cas de Saint-Laurent-du-Maroni, mais aussi dans la partie 1, chapitre 2.

379 Société Immobilière de la Guyane, premier bailleur social sur le territoire.

cours, motivations et projets des sujets. Ainsi, pour une minorité qui a choisi le mode de vie sur le fleuve et qui l'a désiré et cultivé, l'intégration dans le tissu social local s'opère à la fois par la reconnaissance de la qualité de l'investissement professionnel auprès des élèves et par l'implication dans des activités extra-professionnelles, associatives ou informelles.

« Aux yeux du maire, aux yeux de la plupart des gens je ne suis pas considérée comme tout le monde, je pense, enfin, je le sais d'ailleurs, les gens me connaissent, ont confiance en moi, enfin, depuis toutes ces années, j'ai pas dérapé, je fais mon travail sérieusement. »

Extrait d'entretien — professeure des écoles, décembre 2019.

Mais cette intégration pourrait aussi avoir son revers. La vie collective et communautaire étant prégnante et « *la pression à la conformité étant forte, se pose la question de la négociation de la liberté individuelle. C'est aussi dans la gestion de cette tension que se joue l'intégration de l'individu dans son environnement* [380] ». À cette dynamique individuelle, s'ajoute une autre, plus collective. L'exemple de l'école de Monfina est particulièrement significatif. Une tradition d'invitations conviviales réciproques s'est instituée. Des solidarités aussi. Ainsi, nous a-t-on informés qu'il n'existe pas un seul congélateur d'un enseignant qui n'abrite pas la nourriture pour telle ou telle famille. Un autre enseignant souligne la dynamique interculturelle qui s'opère entre enseignants et habitants dans un tel contexte. Il évoque un « intéressement » offert par ces derniers en ouvrant les portes du Grand Pays N'djuka en territoire surinamais aux enseignants souhaitant découvrir des cérémonies sacrées se déroulant généralement dans l'intimité familiale.

« Disons que les gens ici ont l'habitude d'avoir souvent des enseignants qui sont intégrés au village, qui ont appris la langue… Ils savent qu'on est intéressés, c'est pour ça qu'ils offrent en retour de l'intéressement des profs, et ils offrent aussi la possibilité de s'ouvrir à leur culture. »

Extrait d'entretien — professeur des écoles, février 2020.

À l'opposé de cette manière d'être, de vivre et de travailler en site isolé, bien d'autres pratiques existent, un peu plus tournées vers la communauté enseignante. Certains se regroupent par affinités disciplinaires, religieuses, sportives ou festives. Il se constitue ainsi des cercles plus ou moins fermés avec des possibilités de multi-appartenances, mais à l'intérieur du grand groupe enseignant.

Au niveau des conditions de vie matérielle, les témoignages convergent également. En effet, bien que disposant de ressources financières globalement appréciées et reconnues par les intéressés, le contexte matériel et le confort de vie sont largement décriés. Si les enseignants parviennent généralement à disposer de l'essentiel des équipements facilitant le quotidien, c'est principalement au niveau des services internet, eau, électricité, commerces de proximité avec une offre satisfaisante en produits frais à des prix abordables, offres de loisirs etc., que le manque se fait criant. Mais si l'adaptation passe toujours par une réinvention du mode de vie et une créativité pour faire face à ces besoins, la réponse la plus pertinente se situe au niveau du développement global du territoire.

380 Les enseignants dans les sites dits isolés… (2019). Qribi, Ho-A-Sim., *op. cit.*, p. 62.

“ À Apaguy[381], ils sont obligés de faire une rotation… heureusement que c’est A. qu’on a bien connu… c’est quelqu’un qui est… voilà, carrée, la directrice, elle a fait une rotation des machines à laver, du fer à repasser… ils en sont là. C’est-à-dire que s’il y en a deux qui utilisent leur fer à repasser en même temps, ils sont huit, ça coupe toute l’électricité ! et si y a pas d’électricité, y a pas d’eau !”

Témoignage — formateur, février 2020.

À Grand-Santi Bourg, les restrictions en eau sont connues et programmées à l’avance. Les habitants s’adaptent et s’organisent. Les enseignants font pareil. Ceux pour qui le cumul de frustrations devient insupportable, souvent, multiplient les voyages vers le littoral en attendant le prochain mouvement. « *Il y a des collègues qui ne veulent plus rester à cause de problèmes d’eau, d’électricité* », constate une directrice d’école. Certes, les réponses à tous ces besoins ne relèvent pas uniquement de la responsabilité du rectorat, mais les collaborations avec les municipalités et la collectivité territoriale s’avèrent incontournables[382]. Des suggestions sont formulées par les acteurs éducatifs, telles que l’institution d’un référent par commune sur place pour informer et répondre aux besoins des enseignants, ou encore l’institution de passages réguliers d’une pirogue/rectorat au service des enseignants. En somme, il s’agit d’envisager les éléments d’un système qui sécurise et qui signifie de manière concrète la présence et le soutien de l’institution. D’autres aspects, plus liés à la formation et à la pédagogie, sont à intégrer. Ce sera l’objet des sections qui suivent.

381 Apaguy est à 2 heures de pirogue en aval de Grand-Santi et à 6-8 heures de Saint-Laurent-du-Maroni. Son école est située en bas d’une colline, relativement isolée par rapport aux hameaux d’habitation des familles. L’école dispose de 9 logements prévus pour les enseignants par la SIGUY. Cet ensemble scolaire dispose d’un groupe électrogène sous-dimensionné, ce qui occasionne des ruptures électriques fréquentes. Cet ensemble scolaire ne dispose pas d’eau potable.

382 Ainsi est-il admissible de devoir fermer une école et déscolariser des élèves toute une année parce qu’une pompe à eau n’a pas été réparée ? C’était le cas lors de la rentrée scolaire 2018-2019 au village Providence. Nous avons pris connaissance de cette situation lors d’une mission fleuve en accompagnant des professeurs stagiaires dans la découverte des sites du Maroni en 2018.

Formation, pédagogie et adaptations aux réalités locales

Enseigner dans les écoles du fleuve nécessite des adaptations d'une ampleur et d'une profondeur exceptionnelles. Le contexte post-esclavagiste et postcolonial de l'implantation de l'école de la République dans les territoires de Guyane, est un déterminant puissant des dynamiques éducatives étudiées. La tradition assimilationniste de cet appareil à forger des citoyens est un puissant frein à la conception d'un modèle alternatif[383]. L'INSPE de Guyane a intégré cette préoccupation et cette difficulté dans l'offre de formation[384]. Par ailleurs, des ILM sont formés pour tenir compte des ancrages identitaires des enfants et renforcer leur structuration psycho-cognitive dans leurs propres langues et cultures d'origine. Mais, leur nombre est loin de couvrir l'ensemble des besoins du territoire[385]. Effectivement, en dépit de ces adaptations et des réflexions psychopédagogiques[386], linguistiques[387] et éducatives[388], tous les enseignants constatent le décalage entre les curriculums[389], les formes scolaires proposées et les réalités et identités des élèves auxquels s'adresse l'institution.

La formation entre théorie et pratique

Les besoins mentionnés *supra* prennent des proportions colossales dans les territoires isolés où la part des contractuels dans le 2nd degré peut atteindre 85 % des effectifs. C'est le cas, en 2020, au collège de Grand-Santi, soit 34 professionnels sur 40. La mise en place des formations dans ces contextes et l'accompagnement des équipes demeurent aléatoires. Cela impacte négativement les dynamiques pédagogiques et la qualité de l'enseignement. Interrogés, les enseignants déplorent ce manque et certains le vivent comme un abandon ou un désintérêt de l'institution. L'absence persistante de conseillers pédagogiques dans les sites isolés est souvent citée en exemple.

Concernant la formation initiale, une observation classique revient au sujet de son niveau d'adéquation par rapport aux réalités du terrain. Sur le fleuve, probablement plus qu'ailleurs, les enseignants débutants sortant de formation réalisent l'exigence d'adaptation et de créativité inhérente au métier. La particularité du contexte accentue cette exigence et en fait, sans aucun doute, un élément capital de toute formation soucieuse d'alerter les consciences et d'outiller les intelligences pour pouvoir agir pertinemment en analysant les réalités cliniques. Revenant sur sa formation, une jeune enseignante en deuxième année à Grand-Santi, regrette cette négligence des aspects humains au fondement même du métier. Les dimensions techniques et formelles de préparation d'un cours escamotent l'intérêt pour « l'enfant vrai » dit-elle.

383 Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : Vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle, Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie*, *3*, p. 1.

384 Cela a été présenté dans la partie 1 chapitre 2 et sera développé dans le chapitre 4 de cette présente partie, consacrée à Camopi.

385 Kesler, S. (2020). La Guyane, une nouvelle frontière éducative : Comment l'ampleur des migrations conduit à repenser l'école. *Administration Education, N° 166* (2), 151157. https://doi.org/10/ghp823

386 Alby, S., & Ho-A-Sim, J. (2006). Regard sur la formation des enseignants à l'IUFM de Guyane : Quelle adaptation au contexte guyanais ? *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, *4*, 5576.

387 Pratiques et représentations linguistiques … (2008)., Léglise, Migge., *op. cit.*

388 Ailincai, R., & Crouzier, M.-F. (2010). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel L'exemple plurilingue de la Guyane. Le primaire* (Vol. 1). CRDP. Ailincai, R., & Mehinto, T. (2010). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane. Le secondaire* (p. 221). CRDP Guyane : ISBN : 978-2-35793-010-0. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00640247

389 L'analyse du curriculum porte sur les « *modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires* » Forquin, J.-C. (1996). *École et culture : Le point des sociologues britanniques* (2e éd). De Boeck Université, p.114. De manière plus descriptive, le curriculum désigne les objectifs et contenus institutionnalisés, inscrits dans des progressions, des programmations et des formes scolaires dominantes.

Qu'en est-il maintenant du personnel éducatif et enseignant non formé, mais qui rencontre, pour ainsi dire sans véritable boussole, un univers scolaire et humain inconnu ? Le rectorat met des formations à leur destination, mais elles demeurent véritablement sommaires. Revenant sur la formation des aides-éducateurs du collège et leur profil, un professionnel constate :

« Une équipe jeune, une équipe jeune dont la majorité n'est pas formée. L'année dernière oui, ils ont participé à des formations avec l'EMS [Équipe Mobile de Sécurité]. C'était nécessaire, c'était nécessaire. Oui, oui, deux jours sur l'année ça fait court, mais bon on est à Grand-Santi, un site isolé. »

Extrait d'entretien, décembre 2019.

Analysant les besoins des enseignants contractuels, un formateur académique interrogé dans le cadre de cette enquête constate des carences dans les fondamentaux de l'enseignement/apprentissage : « *c'est-à-dire que quand tu leur montres un tout petit peu les… les phases de découverte, les phases de structuration… c'est étranger pour eux* ». Compte tenu du peu de temps disponible, ils se centrent alors sur des aspects pragmatiques leur permettant de structurer une séance type et une journée type dans une classe.

Cela étant, beaucoup d'acteurs éducatifs ne font pas que s'adapter et réagir, mais se montrent actifs et créatifs dans ce contexte de travail et de vie. Anticipant, pour ainsi dire, les difficultés des nouveaux collègues contractuels, le collectif de travail met en place des quasi-dispositifs d'accueil et de formation. De nombreux témoignages, tant à Monfina qu'à Grand-Santi bourg, soulignent le rôle majeur à la fois des équipes et des directions dans la transmission de quelques savoirs fondamentaux pour faire classe, gérer le groupe des élèves, bref construire une posture professionnelle. Ce n'est pas là une généralité, mais une tendance digne d'intérêt.

Interroger les postures enseignantes[390] et la place des langues et cultures maternelles

Trois points névralgiques retiennent une attention centrale. Le premier concerne la difficulté d'enseigner le français et en français dans un contexte où cette langue n'est ni la langue maternelle, ni la langue du contexte de vie. Le second, plus prégnant au collège notamment, concerne l'intéressement et « l'enrôlement[391] » des élèves et la gestion de l'ordre scolaire. Le troisième concerne les relations avec les parents et la difficulté de la coéducation.

Dans un rapport publié par l'UNESCO[392] en 2016, les auteurs soulignent la nécessité de dispenser les enseignements et de faire acquérir les compétences diverses dans une langue que les enfants comprennent. Effectivement, souligne le rapport, l'imposition d'une langue dominante au moyen d'un système scolaire unifié dans une société pluriethnique est un facteur considérable d'inégalités sociales et culturelles. Les auteurs suggèrent entre autres :

> « Une approche bilingue (ou multilingue) combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant en parallèle avec l'introduction d'une deuxième langue peut améliorer les acquis de la deuxième langue et des autres matières[393] ».

390 Les postures professionnelles peuvent être définies comme « *des manières [variables] d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes* », Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés, n° 27* (1), 2337. https://doi.org/10/fbw7kw, p. 25.

391 Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation, 57*, 6578. https://doi.org/10/ghp822

392 UNESCO. (2016). *Document de programme et de réunion : Comment apprendre, quand on ne comprend pas ?* UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

393 Document de programme et de réunion… (2016)., UNESCO., *op. cit.* Une telle orientation rejoint parfaitement l'article 30 de la Déclaration Internationale des Droits de l'Enfant qui postule : « *Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou*

En Guyane, bien des évolutions ont pu s'opérer dans le sens d'une volonté de plus grande prise en considération des langues et cultures locales comme cela a été présenté en introduction, toutefois le temps d'une instauration d'un véritable enseignement bilingue dans ces territoires est encore loin. À Monfina, où la totalité des enfants parle N'djuka et découvre la langue française à l'école, le poste d'ILM (qui n'est qu'un premier pas vers la considération des identités des enfants) n'est pas pourvu depuis une huitaine d'années. Des difficultés similaires sont signalées également à Grand-Santi Bourg. En attendant, ce sont les postures enseignantes individuelles qui demeurent décisives. Ces dernières sont largement tributaires des formations acquises, mais aussi du rapport des professionnels à la diversité, à l'altérité et à l'idée de justice sociale[394]. Nous sommes tentés d'ajouter que la culture de l'équipe en place, si précaire soit-elle, influence également la pratique. Un exemple de cette dynamique peut être illustré par le cas de ce contractuel qui, à peine arrivé sur un territoire qu'il ne connaissait absolument pas, se met à s'initier à la langue N'djuka grâce à un petit manuel, en se mélangeant avec la population et surtout en se mettant à l'écoute de ses élèves en classe de maternelle, en s'efforçant de les comprendre et de répondre à leurs besoins. Se crée alors une dynamique d'échange langagier, car l'enseignant ne perd absolument pas l'objectif de leur faire acquérir la langue française en encourageant la verbalisation et en visant la structuration du langage oral, aussi bien à travers des situations concrètes et quotidiennes qu'à travers d'autres supports plus distanciés. Une autre manière ou procédé de transition par la langue maternelle des élèves, lorsque l'enseignant n'en est pas locuteur, consiste à prendre appui sur quelques élèves qui sont déjà dans une maîtrise relative de l'expression orale du français. Ces derniers deviennent des tuteurs et des interprètes qui apportent leur médiation pour faciliter la communication. Mais outre la réflexion sur la place accordée à la langue maternelle des élèves, une autre, plus globale, concernant la culture N'djuka, est soulevée et appelle un positionnement. Une professeure des écoles, interrogée pour l'étude et ayant une longue expérience sur ce territoire se souvient avoir associé cette question au sens même de sa mission et sa raison d'être auprès des enfants. *« Qu'est-ce qu'on fait là ? Qu'est-ce qu'on leur apprend ? L'histoire de France, c'est tellement loin d'eux ? »*. Elle souligne alors comment son école tente d'intégrer la culture locale dans le projet d'école.

Au collège, le niveau global des élèves en langue française est très bas, constatent tous les professeurs interrogés. La question de la place de la langue N'djuka se pose, là également, avec acuité. Concernant la maîtrise du français, une professeure témoigne : « *Ils sont en deçà du niveau très faible en très grande majorité* ». Pour résoudre ce problème, une professeure de français qui maîtrise le N'djuka utilise régulièrement cette langue pour s'assurer, non seulement de la compréhension d'une consigne ou d'un texte donné en français, mais pour faire de la langue un objet d'analyse comparative. Il s'agit alors, comme le précisent des spécialistes des langues des noir-marron, le nengué (e), de « *permettre des passerelles entre les structures de la langue des élèves et les structures de la langue du maître et de l'école, à travers l'acquisition du vocabulaire métalinguistique*[395]. »

« Quand ils font le cours eux-mêmes à partir d'une observation et à partir de leur langue maternelle, il y a des fois, ils n'ont même pas besoin d'écrire, ça reste là. Et c'est pour ça, je fais souvent de la grammaire comparée. »

Extrait d'entretien — enseignant, février 2020.

linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. »

394 Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : Entre théorie et pratique.*

395 Goury, L., & Migge, B. (2017)., *Grammaire du nengee : Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. IRD, Institut de recherche pour le développement, p. 9.

Ne pas perdre de vue la règle grammaticale à maîtriser, au-delà de l'expression orale, est également importante aux yeux de l'enseignante[396]. Mais cela signifie-t-il qu'il faut absolument maîtriser la langue maternelle des élèves pour enseigner dans ce contexte ? Pas nécessairement répondent les sociolinguistes et didacticiens. La posture d'ouverture aux langues et cultures locales[397], associée à une bonne connaissance de la langue française, constituent des fondamentaux cruciaux pour établir des passerelles interculturelles et interlinguistiques[398]. Ce point fondamental de l'accès à la langue française en tant que langue de scolarisation impacte l'accès aux savoirs et leur appropriation tant à l'école primaire qu'au collège et au-delà de ces niveaux d'étude. Toute insuffisance en matière d'enseignement/apprentissage du français affecte le rapport même à l'école et l'engagement scolaire.

L'intéressement et l'adhésion des élèves comme gage de qualité scolaire

Si l'intéressement et l'obtention de l'adhésion des élèves sont au « centre du travail » et des « difficultés au travail des enseignants » [399] cette préoccupation devient encore plus prégnante quand les élèves ne parviennent pas à donner du sens à ce qui leur est proposé, ou quand ils perçoivent l'offre scolaire comme inaccessible et étrangère à leur langue et à leur univers. Si des élèves arrivent jusqu'au collège sans parvenir à maîtriser la langue de scolarisation, nous pouvons imaginer la violence symbolique endurée, la souffrance ressentie et les réactions qu'une telle situation pourrait générer chez eux. Or, nous le savons « *l'approche de l'expérience scolaire en termes de perception, de sens subjectif, d'attentes, demeure un axe essentiel pour quiconque souhaite c*omprendre la construction du sentiment d'aliénation ou de réalisation personnelle[400] » en milieu scolaire. Simplifiée, une des observations de base relevée lors de l'enquête sur le terrain peut être formulée de la manière suivante : si les enseignants réussissent peu ou prou à intéresser les élèves et que ces derniers parviennent à fréquenter l'école primaire, sinon avec plaisir du moins sans remous et résistances fâcheuses, il n'en est pas de même au collège. Tout se passe, à ce niveau de scolarité, comme si le sens de l'aventure scolaire s'enlisait et que les élèves repéraient un hiatus entre l'institution et son environnement[401] et ressentaient l'incertitude des liens entre l'être dans son présent (ce qu'ils sont et ce qu'ils font aujourd'hui) et l'être dans son futur (ce qu'ils seront et ce qu'ils feront demain).

→ À l'école primaire

Dans la littérature scientifique, l'expérience scolaire apparaît variable selon l'âge, les milieux sociaux et les étapes de la scolarité[402]. À l'école primaire, en dépit des exigences d'une acculturation plus ressenties quand les écarts entre l'univers scolaire et l'univers socio-familial sont creusés, le principe d'intégration semble l'emporter[403]. Ceci transparait dans une relative acceptation des règles de l'école et de l'autorité du maître, plus ou moins consolidée par l'adhésion des parents. C'est ce qu'exprime, par exemple, ce témoignage d'un professeur des écoles exerçant depuis plus de 10 ans dans le site étudié :

396 L'enseignante évite ainsi « *la subordination des objectifs linguistiques aux objectifs langagiers [ce qui] revient à une dissolution de la grammaire dans le communicatif* », Pratiques et représentations… (2014)., Alby et all., *op. cit.*

397 Rappelons ici que la culture est aussi portée par la langue qui conditionne parfois le rapport au réel : par exemple des conceptions différentes du passé, du présent et du futur, des déclinaisons qui n'existent pas renvoyant à des concepts peu ou pas présents…

398 S. Alby et M. Launey analysent remarquablement ces besoins et esquissent un référentiel en matière de formation à l'enseignement dans un contexte plurilingue et pluriculturel en partant de la Guyane comme exemple Pratiques et représentations… (2014). Alby et all., *op. cit.*

399 Les difficultés au travail des enseignants… (2008)., Hélou, Lantheaume., *op. cit.*

400 Qribi, A. (2016). L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. *Revue des sciences de l'éducation*, *42* (2), 6994. https://doi.org/10/ghp82x, p. 89.

401 Cette idée a été développée également au chapitre 1 consacré à Matoury.

402 Lamont, M. (2007)., François Dubet, Valérie Caillet, Régis Cortéséro, David Mélo, Françoise Rault, Injustices : Expérience des inégalités au travail. Le Seuil, Paris, 2006, (490 p.). *Sociologie du travail, 49* (Vol. 49-n° 4), 559561.

403 Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

« Après ce qui est bien aussi, c'est que les enfants sont contents d'être à l'école. Ça fait déjà la moitié du travail. Et les parents veulent que leurs enfants aillent à l'école, pour leur donner une chance, la chance qu'eux n'ont pas eue. »

Extrait d'entretien — professeur des écoles, février 2020.

Cependant, si aimer venir à l'école est effectivement un atout non négligeable, il n'est pas suffisant pour assimiler les attentes de l'école et investir les apprentissages proposés. Conscients de l'intérêt de donner du sens à l'école et aux apprentissages, certains enseignants, les plus aguerris généralement, tentent, chaque fois que possible, d'expliciter l'enseignement donné, en en montrant l'intérêt, en l'articulant aux réalités de l'environnement et à la langue de l'enfant, ou en mettant en place des projets en résonnance avec les désirs des élèves[404]. D'autres ont à cœur une conscientisation plus globale du rôle de l'école dans la construction de soi et du rôle de la culture et de la réussite scolaire comme outil de liberté et dépassement des divers déterminismes qui pèsent sur la vie de chacun.

« Les petites filles sont vite enceintes ici. Là aussi, je résume vite fait, un peu crûment. Donc pour elles, l'école, c'est une chance d'avoir une autre vie, de construire un autre avenir, elles ont bien compris que ça allait passer par l'école. Sinon, ça allait être compliqué oui, plus essentiellement pour les filles que pour les garçons. »

Extrait d'entretien — enseignante, décembre 2019.

La dimension relationnelle et affective est également mise en avant. L'attention portée à chaque élève dans sa singularité contrasterait avec le mode de vie et le style différent de considération de l'enfant dans son environnement familial où il est régulièrement sollicité pour contribuer aux tâches afférentes à la vie de la famille élargie. Ces efforts, estimables, produisent, sans aucun doute, des effets positifs sur la qualité de l'enseignement.

Mais, le constat global de la faiblesse du niveau scolaire demeure. L'effet de certaines variables structurelles est souligné. Rappelant les conditions de la rentrée scolaire 2020-2021, une directrice précise les effectifs par classe :

« Ça montait à 35, pendant 4 mois, plus ou moins, cela fluctue. Oui, mais moi je prends des élèves. J'accepte toujours tous les enfants du moment que l'enfant est au portail. Il est là, je le prends »

Extrait d'entretien — directrice d'école, février 2020.

Un autre facteur, qui peut être interprété à la fois comme cause et comme effet, est celui de l'absentéisme scolaire. Cette directrice précise : « *il y a des petits trous dans la semaine, je pense qu'ils sont fatigués, mais ils sont quand même là régulièrement. Sauf, sauf, les enfants des « kampoes », donc les enfants qui habitent sur le fleuve.* ». Mais les enfants venant des « *kampoes* » représentent les 2/3 des élèves fréquentant cette école ! Le taux d'absentéisme varie aussi selon que l'élève relève du niveau maternel ou élémentaire. Selon les estimations de cette directrice, il serait de l'ordre de 20 à 25 % dans le premier niveau et de 10 % dans le second. Outre la fatigue évoquée, les difficultés financières que rencontrent certaines familles pour payer le coût de la pirogue pourraient également expliquer le phénomène.

404 Si deux exemples peuvent être mentionnés (une professeure évoque des échanges épistolaires avec une classe de l'Hexagone et une autre évoque l'activité peinture réalisée sur les murs de l'école) il s'agit avant tout de l'envisager comme un principe pédagogique.

→ Au collège

L'expérience scolaire des collégiens est décrite dans la littérature scientifique francophone comme étant traversée par beaucoup de tensions (rupture élève/adolescent, entre autres) et l'organisation de l'établissement paraît autrement plus complexe à leurs yeux que ne l'était celle de l'école primaire[405]. L'attention apportée par l'enseignant au jeune élève et la relative unité organique du système à ce dernier niveau de scolarité constituent, probablement, une enveloppe psychique plus protectrice et plus contenante. Au niveau du collège, tous les récits d'expérience des acteurs éducatifs convergent pour décrire des difficultés tant pour réussir l'accrochage scolaire que pour obtenir un comportement favorable aux apprentissages. À l'origine de ce phénomène, la question du sens même de l'école revient de manière récurrente. Le (non) sens de la raison même d'être à l'école expliquerait à fois le décrochage, actif ou passif, des élèves d'une part, et les comportements inadaptés qui tendent à rendre la vie quotidienne de l'établissement difficilement gérable d'autre part.

« Le vrai problème à Grand-Santi, c'est que j'ai l'impression que les élèves ne perçoivent pas l'enseignement comme quelque chose de très important et que ça peut leur ouvrir beaucoup d'horizons. »

Extrait d'entretien — professeur d'histoire, février 2020.

Or la perception de la réalité est déterminante dans la conduite qui sera tenue par les intéressés ainsi que leur « *définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire …*[406] ». Le professeur interrogé poursuit son témoignage par un constat de désolation qui découle comme une conséquence de ce qui précède : « *Je dirais très simplement que les élèves n'apprennent pas grand-chose. Il y a très peu d'élèves qui sont vraiment attentifs* ». Mais comment peut-il en être autrement si les élèves vivent l'école comme une corvée ou un arbitraire difficilement déchiffrable ? Le bavardage, et surtout le chahut anomique[407], l'absentéisme etc., n'opèreraient-ils pas, dès lors, comme des stratégies de survie dans une situation insupportable et ne traduiraient-ils pas une manière de se détourner et de refuser de fournir une énergie dans quelque chose d'inaccessible, d'inutile ou qui n'en vaut pas la peine ? Mais si les comportements ainsi décrits (passivité, chahut, désintérêt…) désignent un décrochage scolaire dit passif (*drop in*), fortement corrélé aux difficultés scolaires des élèves, il en existe un autre, plus actif, se traduisant par un absentéisme perlé et persistant.

« L'absentéisme, l'absentéisme est élevé. L'année dernière, on a été à la hauteur de… c'était supérieur à 20 %. Ils n'ont pas compris… ils ne se sont pas appropriés le collège. »

Extrait d'entretien — CPE collège, décembre 2019.

En France hexagonale, est considéré comme absentéiste tout élève qui ne se présente pas à l'école 4 demi-journées par mois sans justificatif. Au collège de Grand-Santi, le compte démarre entre 5 et 8 demi-journées. « *Là, les parents sont contactés par téléphone ou WhatsApp* » selon un responsable du collège. Si la moyenne d'absence au collège en France hexagonale s'élève à 3 %, elle atteint plus de 20 % à Grand-Santi. Effectivement, ce lien entre une expérience scolaire négative d'une part, et le risque de décrochage scolaire d'autre part, est souligné dans la littérature scientifique. Mais cette littérature souligne aussi le rôle des inégalités sociales et territoriales[408]. Poursuivant ses observations, le CPE illustre ce type de déterminants en soulignant les difficultés des enfants

405 Injustices… (2007). Lamont et all., *op. cit.*

406 Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe.* ESF.

407 Le chahut anomique peut être défini comme une manifestation du refus de l'école comme lieu de non-sens et refus des règles régissant les interactions dans une classe.

408 Caro, P. (2018). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer.* (p. 112). CNESCO.

issus de Monfina et d'Apaguy pour trouver une famille hébergeantes et les multiples contraintes qui pèsent sur ceux qui doivent emprunter quotidiennement la pirogue pour se rendre au collège. Nous relevons des difficultés similaires chez tous les élèves d'Apaguy souhaitant poursuivre leur scolarité dans un des lycées de Saint-Laurent-du-Maroni, c'est-à-dire à cinq heures de pirogues en aval.

Enfin, un dernier problème et non des moindres, est celui de l'indiscipline et des violences entre pairs et le non-respect de l'autorité de l'enseignant. Comment de telles conduites ont-elles pu s'installer ? Pourquoi des enseignants s'épuisent-ils à assurer l'ordre scolaire sans y parvenir réellement ? Approfondissant les observations, nous en relevons une, particulièrement instructive, relatée par une enseignante au collège :

« le rapport à l'adulte n'existe pas, il n'y a pas de respect il n'y a pas de barrière [au collège]. Il n'y a aucune cohérence parce que dans la culture et le rapport à l'adulte, tu n'as pas le droit à l'erreur. »

Extrait d'entretien, février 2020.

Cette idée est également présente dans le discours de professionnels de l'éducation rencontrés à Saint-Laurent-du-Maroni. Cela signifie que les jeunes adoptent un double comportement à l'égard de l'adulte : un réservé à l'espace scolaire, et un autre, tout différent, est en vigueur à l'extérieur de l'établissement scolaire. Ces observations de terrain montrent que c'est à l'école que l'autorité de l'adulte est mise à mal et non pas au sein de la famille ou dans le village. Que signifie un tel clivage ? Cette dernière interrogation conduit à deux points de discussion, l'un concernant le travail avec les parents et le cercle familial, l'autre concernant le fonctionnement de l'institution scolaire et le travail d'équipe.

Le lien avec les parents

Les travaux scientifiques convergent largement pour souligner l'impact positif de l'implication parentale à l'école, autour de ce qui s'y fait, s'y dit et s'y prépare, ainsi que du point de vue de la mise en place d'une coéducation, sur la réussite scolaire de l'enfant/élève. Notre enquête montre que l'appréciation de l'implication des familles est jugée globalement insatisfaisante par les enseignants du fleuve. Dans les écoles primaires de Grand-Santi bourg, on déplore l'absence des parents dans les instances de représentation et dans les moments institutionnels. Le même constat est établi au niveau du collège. Une enseignante récemment arrivée à Grand-Santi témoigne : « Au collège, la population est absente ». Certains constatent, non sans ironie, « on les voit venir chercher le certificat de scolarité ». Cela sous-entend que l'intérêt des parents pour l'école serait uniquement motivé par des considérations pécuniaires, car le certificat scolaire est exigé pour bénéficier de certaines prestations sociales. Comment comprendre et expliquer une telle distance des familles par rapport à l'école ? Une enseignante à l'école primaire rappelle une particularité locale : l'enfant se rend à l'école seul ou en fratrie et sans l'accompagnement des parents[409]. Ce fait objectif réduit les possibilités de rencontre avec ces derniers autour de l'école. Elle poursuit la réflexion en rejetant l'argument de la barrière de la langue, parce que l'école dispose toujours d'un collègue qui parle N'djuka, sans oublier « l'élève, traducteur officiel de la cour ». Enfin, elle met l'accent sur un argument culturel qui prônerait une division sociale du travail : « C'est-à-dire que, l'enfant est à l'école, il est entouré d'adultes, basta. S'il y a un problème, s'il se casse le bras, appelez-moi, mais sinon. Voilà ». Mais si l'appropriation de l'école et de ses codes est loin d'être évidente et que sa perception demeure encore entourée de quelques mystères aux yeux de certains parents, pour d'autres, souvent plus jeunes et ayant connu une scolarité parfois jusqu'au lycée, les attentes de l'institution sont beaucoup mieux assimilées. Une maman interrogée, parent de trois élèves, dit l'importance symbolique de la présence des parents à l'école : « Parce que je vois

409 Ces idées ont été soulevées dans le chapitre 2 consacré à Saint-Laurent-du-Maroni.

qu'une fois que je me rends à l'école, quand mes fils me voient, je vois qu'ils sont vraiment contents ». Interrogée sur la faible implication des parents à l'école, elle reproche aux habitants d'utiliser l'école comme une « garderie » et de profiter de l'institution comme un droit sans contrepartie.

La faiblesse des liens entre l'école et les parents préoccupe l'institution et donne lieu, parfois, à des ouvertures pédagogiques dignes d'intérêt. Un jeune enseignant contractuel exerçant à Monfina, raconte son expérience : *« On a fait un cross, à l'initiative du directeur, pour les enfants, et des parents sont venus voir le cross [et ceux] qui n'avaient pas eu l'occasion de venir à la réunion parents-profs, sont venus voir leurs enfants courir »*. La manifestation sportive offre une opportunité pour une rencontre parents/enseignants. D'autres parents qui n'ont pas pu venir, poursuit le jeune enseignant, ont chargé d'autres proches de la famille, présents au *cross*, d'obtenir des informations sur leur enfant auprès des enseignants. À Apaguy, le dispositif OEPRE ou « l' école des parents » fonctionne de manière constructive, dans une parité d'estime et en phase avec la culture et les besoins des habitants[410]. Une autre expérience originale est relatée par le CPE du collège. Elle a consisté à organiser un voyage en pirogue pour les enseignants volontaires afin de découvrir les « *kampoes* » d'origine de dizaines d'élèves, connaître leurs conditions de vie et ce que cela coûte de venir au collège, et, par la même occasion, entrer en contact avec la population.

Le CPE affirme que d'après les retours des enseignants, quelques améliorations ont été observées dans le comportement des élèves en rapport avec cette initiative.

L'initiation de la relation de confiance suppose des rencontres et la création d'opportunités de partage qui dépassent les formes institutionnelles classiques (élections, convocations, cahiers de liaisons…). Mais cette confiance passe également par l'amélioration de l'offre et du climat scolaire ainsi que par la qualité de l'enseignement. En effet, les résultats scolaires insuffisants, le manque de formation du personnel enseignant et éducatif, la faiblesse du contrôle institutionnel sont évoqués comme facteurs expliquant le discrédit entourant le collège. L'autorité du personnel de l'institution s'en trouve impactée.

La question de la cohérence des adultes et de la construction de lignes de conduite éducatives et de repères collectifs se joue au niveau global de la société, mais se joue également à une échelle *infra*, celle de l'établissement. Ce point de discussion nous conduit vers la problématique de la construction de l'équipe pédagogique.

410 Lors d'une mission sur le fleuve en 2018, il nous a été permis d'assister à une séance de travail Parents/professeurs. Ce fut un moment de partage portant sur la vie de l'école qui contredit totalement le discours misérabiliste autour de l'implication parentale.

Une formation adaptée comme gage d'une réussite professionnelle

Si la construction problématique des équipes pédagogiques constitue un des talons d'Achille du système scolaire guyanais, les dynamiques locales présentent toutefois des configurations spécifiques. Ainsi, dans le site étudié, nous constatons que dans les écoles du 1er degré, certaines traditions d'accueil des nouveaux collègues sont mises en place et des habitudes culturelles - facilitées peut-être par l'unité du corps professionnel des professeurs des écoles - sont transmises, alors que dans le 2nd degré, la question de la formation de l'équipe paraît beaucoup plus fragile et l'intégration des nouveaux moins assurée.

→ À l'école primaire

Effectivement, en dépit d'un renouvellement quasi complet de l'équipe, soit 7 enseignants sur 9 dans une école du fleuve, Monfina, et un retard important dans le recrutement pour des raisons et dans des conditions déjà évoquées, un quasi-dispositif est mis en place pour accueillir, former et accompagner les nouveaux collègues. Nous avons eu l'occasion de rencontrer cette équipe à un moment de stabilité en 2018-2019 et avons déjà relevé une organisation rodée, une participation des enseignants dans la définition des axes pédagogiques, une cohésion interne et une forte inscription dans le tissu socio-culturel du territoire. Mais ce qui semble constituer la force de la continuité des équipes au niveau de l'école primaire, c'est l'existence d'un noyau stable d'enseignants qui intègre les nouveaux membres dans une « maison » et dans une tradition. Dans une autre école, qui a connu également un important renouvellement, nous constatons ce phénomène de mise en place progressive, mais réelle, d'une dynamique d'équipe. Selon le témoignage d'une professeure d'école qui est dans sa deuxième année dans cet établissement :

« Y'a une bonne vie d'équipe. Y'a des efforts qui sont faits, mais qui ne sont pas assez réguliers malheureusement, sur une équipe de 18 enseignants cette année, 4 seulement sont anciens. »

Extrait d'entretien, février 2020.

Ces « anciens » tiennent la barque à flot. Interrogée sur les sources ou ressources qui expliqueraient cette résilience, la professeure des écoles met en avant deux ingrédients, l'un tenant au rôle de la direction, et le second tenant à la fonction fédératrice du projet :

« En fait le moteur ça reste quand même la direction de l'établissement. Je pense aussi que si le projet de l'établissement est solide, durement ancré dans quelque chose, quelles que soient les équipes qui naviguent autour, ils viendront, ils s'inscriront… »

Extrait d'entretien, février 2020.

Bien sûr, les enseignants reconnaissent volontiers que ce n'est pas parfait et que certains projets déjà rédigés, tels que « l'école des parents », ne sont pas encore concrétisés, mais des liens et des coopérations existent au sein de l'équipe. Un dernier exemple de collaboration structurelle au sein de l'établissement et plus précisément à l'échelle de la classe, a été généré par le dédoublement des CP et CE1. Plusieurs formules d'organisation sont possibles, notamment dans le cas d'intervention de deux enseignants dans un même espace classe. Une enseignante explique comment il a fallu transformer cette contrainte en une opportunité pédagogique. Il a fallu surtout, explique-t-elle, éviter de créer deux classes en une. Cette idée montre bien la capacité des acteurs à négocier, définir des objectifs et coopérer pour la mise en place de formules pédagogiques réfléchies.

→ Au collège

La création d'un esprit d'équipe et la mise en place d'une organisation impliquant l'ensemble des acteurs éducatifs au sein du collège semblent beaucoup plus aléatoires. Le *turnover* au niveau de l'établissement est très important. En 2019-2020, le renouvellement touche 10 enseignants sur 40 contre 30 sur 40 l'année précédente. L'ancienneté moyenne du personnel s'élève à 1,3 année, soit un peu plus d'un an sur site. La principale entame sa deuxième année dans ce collège (1 an 6 mois au moment de l'enquête). Le nombre de contractuels est également toujours considérable. Cette année, il concerne 34 enseignants sur 40 au collège. L'établissement manque d'un poste d'infirmière, d'un poste de principal-adjoint et d'une assistante sociale sur un temps plus significatif qu'une fois par mois. Si le CPE a le statut de contractuel, il est néanmoins titulaire d'un Master MEEF, parcours CPE, et a conscience de la nécessité de « coacher » des aides-éducateurs sans formation véritable. Ces éléments présentés pour le collège de Grand-Santi, se retrouvent dans d'autres sites dits isolés que cela soit au collège de Maripasoula ou dans celui de Camopi. Interrogée sur la formation d'une équipe/collège, un professionnel constate, « *une équipe moins renouvelée, mais qui peine encore à faire équipe. C'est trop tôt, c'est trop tôt pour le dire. Oui, c'est trop tôt pour le dire* ».

Pensant à la fonction fédératrice des projets et plus globalement des écrits dans la construction des cohérences éducatives et d'une mémoire institutionnelle permettant de limiter les effets de la mobilité du personnel, nous interrogeons les acteurs sur le projet d'établissement.

« Normalement, on aurait dû l'avoir là déjà à la rentrée. Et là, c'est pour ça je dis, c'est en cours de rédaction, parce que les axes sont déjà, on les a déjà définis, et on les a déjà détaillés aussi. C'est juste la phase rédaction qui reste. »

Extrait d'entretien — enseignant, décembre 2019.

Les enseignants interrogés déplorent aussi l'absence d'une culture de la coopération. Si quelques binômes ou trinômes se forment sur des bases affinitaires et parviennent à échanger ou à s'entraider, c'est loin d'être une généralité. En tout cas cela n'est pas construit sur des bases institutionnelles. Une enseignante, contractuelle, nouvellement arrivée, témoigne :

« Chacun fait sa vie. Et on ne voudrait pas voir ce que l'on fait. Chacun protège son territoire. Dans les réunions, c'est beaucoup d'hypocrisie. Chacun vante ses mérites. C'est formidable. Mais dans la salle des profs, on entend : quelle horreur ! Qu'est-ce qu'ils sont nuls ! Ce qui veut dire : c'est pas la faute des professeurs, c'est la faute aux élèves. »

Extrait d'entretien — enseignante contractuelle, février 2020.

Les réunions apparaissent à la lumière de ce témoignage comme vidées de leur substance dans la mesure où elles ne remplissent pas leur fonction de mise en commun des succès, mais aussi des déceptions, frustrations et questionnements. Cette question centrale de construction de pratiques communes ou de projets communs ne couvre pas uniquement les affaires relatives aux apprentissages et aux remédiations, mais comprend également l'organisation du quotidien scolaire[411], la discipline, la sanction, l'action culturelle etc. Aussi, elle impacte le climat scolaire. Ce dernier représente un enjeu majeur du bien-être psychologique des élèves et des professionnels et un facteur d'implication dans les apprentissages et d'estime de soi des élèves. Il relève d'une responsabilité collective et recouvre, entre autres,

« *[les] dynamique [s] et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe*[412] ». En l'absence d'une cohésion d'équipe, d'une culture d'équipe et d'outils de construction collective permettant l'émergence d'une identification tant chez les élèves que chez les adultes à leur établissement, le climat scolaire est menacé[413]. Or, constate une enseignante « *On est, chacun est dans son coin, et il faut qu'un événement se produise pour pouvoir parler. Non, on peut prévenir, on peut anticiper* ». Pour illustrer la force de cette observation, plusieurs enseignants rapportent un incident grave qui s'est produit quelques jours avant les vacances de Noël 2019 : une scène de violence forte entre deux élèves, au sein de la classe et en présence d'un enseignant qui n'intervient pas. Choqués, les enseignants ont exercé leur droit de retrait. Les témoignages recueillis ont permis de connaître les circonstances de la dispute entre les deux élèves ainsi que le profil particulièrement traumatique de l'un d'eux. Une exclusion s'en serait suivie dans l'urgence. Mais ces témoignages permettent surtout d'identifier un mode de traitement d'une situation de violence dans le contexte d'un cadre institutionnel qui apparaît au fil des observations comme vulnérables et vulnérabilisantes. Les enseignants interrogés regrettent d'avoir appris les faits par les réseaux sociaux et non au moyen d'une réunion institutionnelle. Dans le même ordre de fonctionnement, ils regrettent de n'avoir jamais eu de réunion autour de cet événement au retour des vacances. Or, nous connaissons les effets bénéfiques multiples d'une mise en mots et d'une mise en sens collectif d'événement vécu comme traumatique et anxiogène. En termes psychologiques, le cadre institutionnel remplit la fonction d'une enveloppe contenante. La mise en sens collectif permet ainsi un cheminement vers une transformation de soi et de son environnement[414].

411 Évoquant un exemple anodin relatif à la manière de rentrer dans une classe, une même enseignante rappelle l'incompréhension qui nait chez l'élève du fait d'exigences différentes chez les enseignants : « *Ça revient à dire ce que je vous disais, qu'il n'y a pas de méthodologie de travail, d'harmonisation. C'est-à-dire que, il faut qu'on ait la même pratique. C'est-à-dire que oui mais pourquoi celui-là veut qu'on se range, alors que nous on rentre comme ça* ».

412 *Climat scolaire—Accueil.* (2014). Réseau Canopé. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

413 « *Améliorer le climat passe par l'augmentation de l'*identification *collective dans les établissements, celle des professionnels comme celle des élèves* » Osborne, J. W. (2004). Identification with Academics and Violence in Schools. *Review of General Psychology, 8* (3), 147162. https://doi.org/10/cbs2np

414 Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : Modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique, n° 17* (2), 81102. https://doi.org/10/ddw2md

Conclusion — un cumul de vulnérabilités pour faire équipe sur le Maroni

Ce focus portant sur les écoles et le collège de Grand-Santi a permis la mise en relief d'un cumul de vulnérabilités tant extérieures au système scolaire (précarité sociale, enclavement géographique…) que propres au système en termes de curriculums, de formation et de projets d'équipe. Il a également permis de montrer qu'au-delà des déterminations objectives communes, c'est à l'interface des sensibilités, aspirations, appropriation de la formation éventuelle et projets individuels d'une part, et un contexte, avec ses particularités et son histoire d'autre part, que se construisent les dynamiques locales et, *in fine*, la qualité même de l'enseignement.

L'analyse d'un des aspects des réalités socio-scolaires à Grand-Santi produit un effet loupe par rapport au système scolaire en Guyane. Qu'il s'agisse des effets vulnérabilisant des conditions de vie pour une partie importante de la population[415], ou qu'il s'agisse des (« in ») adéquations de l'offre de socialisation scolaire au regard des spécificités du territoire, ou encore des besoins en formation du personnel enseignant et la difficile stabilisation des équipes, un tel tour d'horizon a permis d'illustrer les conditions de construction de la qualité de l'enseignement en Guyane.

Cependant, au-delà des faiblesses identifiées, des ressources de résilience ont été également mises au jour. Nous souhaitons retenir dans cette conclusion au moins trois ressources d'ordre différent. La première réside dans la capacité des acteurs à s'adapter à leur environnement dans ses aspects matériels et humains. L'exemple des équipes des écoles d'Apaguy et de Monfina en offre une illustration éloquente. L'inscription de l'école dans son environnement et les liens tissés avec la population paraissent harmonieux. Le deuxième exemple réside dans la créativité d'un certain nombre d'enseignants pour tenir compte des spécificités linguistiques, culturelles et écologiques. La prise d'appui sur les compétences des élèves et leur savoir acquis, que ce soit en langue maternelle ou en français pour améliorer la communication et la transmission des connaissances en est un exemple. La démarche d'aller vers les « *kampoes* » pour découvrir les conditions de vie des élèves et rencontrer les habitants en est un autre. Enfin, en rapport avec le roulement considérable des équipes, quelques noyaux d'enseignants plus ou moins stables, notamment dans les écoles primaires, ont su cultiver une tradition d'accueil, voire de formation des nouveaux collègues afin de faciliter leur intégration à la fois professionnelle et sociale. La conscience de l'intérêt d'un collectif solide pour mener à bien le défi de vivre et d'enseigner dans le contexte du fleuve, grâce à un pilotage contextualisé conduit ici à cultiver d'une certaine manière, un art d'être ensemble et d'agir qui semble se transmettre de manière pérenne.

Enfin, est-il besoin de rappeler qu'au-delà de ces initiatives louables et extrêmement positives, c'est au niveau structurel, c'est-à-dire au niveau des politiques éducatives et de la politique d'accompagnement du personnel recruté sur le fleuve, d'une part, et au niveau du développement social global du territoire en termes d'infrastructures et de désenclavement d'autre part, qu'il conviendrait d'agir pour améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire dans ce site. Il en est de même pour l'ensemble des espaces marqués par la disparité culturelle et la précarité sociale.

415 Comme cela a été vu dans le chapitre 2 de la présente partie, consacré à Saint-Laurent-du-Maroni.

CHAPITRE 4

CAMOPI

La difficile prise en compte de la diversité socioculturelle et linguistique à l'école : solutions et impasses à Camopi

Si l'École est une institution valorisée par les familles de la commune de Camopi, son décalage avec les modes de vie locaux et son très faible taux de réussite aux examens nationaux ou d'accès aux diplômes ne cessent d'être décriés dans les rapports et articles publiés sur le sujet[416]. Ainsi, le nombre réduit des diplômés est souvent expliqué par la faible maîtrise de la langue française des écoliers amérindiens. Si d'autres facteurs sont parfois rappelés, comme l'important *turnover* des enseignants[417], et leur méconnaissance des langues et des cultures locales, c'est bien la non-maîtrise de la langue française qui est mise en avant pour expliquer et justifier l'échec scolaire.

Pour contrer ces difficultés et surmonter l'échec scolaire, différentes actions sont menées par le rectorat et l'université de Guyane, à commencer par une formation initiale des professeurs des écoles, en résonance avec la diversité socioculturelle. Comme cela a été rapidement abordé dans la partie générale, il est possible de compter sur la formation à la diversité socioculturelle et linguistique dans le contexte guyanais dispensée aux étudiants de Master MEEF de l'INSPE de l'université, mais aussi sur la formation MEEF Professeur des écoles locuteurs et les « missions fleuves » proposées aux professeurs stagiaires pour leur permettre de découvrir les villages et les contextes socioprofessionnels des fleuves Maroni et Oyapock. À côté de la formation initiale à destination des futurs professeurs des écoles et enseignants du 2nd degré, la prise en compte des langues et des cultures de Guyane peut s'appuyer sur le dispositif des ILM, promu par le rectorat de Guyane. C'est autour de ce dispositif, développé dans les écoles de Camopi que nous souhaitons porter l'accent. En effet, l'analyse de ce dispositif tel qu'il se déploie dans le bourg de Camopi et dans la pratique des instituteurs qui le réalisent, nous permettra de mettre en lumière les améliorations possibles. Toutefois, il est d'ores et déjà important de préciser que l'analyse portée ici sur le dispositif ILM à Camopi ne peut pas être transposée telle quelle aux autres communes de Guyane ni même à la pratique des ILM dans d'autres écoles du territoire tant les situations éducatives sont diverses. Par exemple, l'expérience des ILM Kali'na et Wayana qui assurent des classes bilingues en maternelle et en élémentaire ne peut être analysée par le prisme du travail de recherche conduit à Camopi où les intervenants utilisent les références culturelles et les structures linguistiques et langagières appartenant aux deux langues locales : teko et wayampi. Avant d'analyser le dispositif tel qu'il se déploie aujourd'hui à Camopi, il apparait important de revenir sur l'histoire de ce dispositif.

416 Alby, S. (2008). Faire faire et faire mieux dire à des élèves dans une école de l'Ouest guyanais. *Le Français dans le Monde, 44*, 1981102.
Grenand, F. (1982). Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane in Dossier Enseignement et formation professionnelle. *Bulletin d'Information du CENADDOM (Centre National de Documentation des Départements d'Outre-Mer) Talence, 12* (66), 1926.
Grenand, Françoise, & Renault Lescure, O. (1990). Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : Approche culturelle et linguistique. *Centre ORSTOM de Cayenne, 107*, 78.

417 Problématique commune à l'ensemble de la Guyane mais d'autant plus marquée sur les fleuves de Guyane et sites dits isolés. La présentation portant sur Grand-Santi en est un excellent témoin.

Les politiques linguistiques et le dispositif ILM en Guyane française

Depuis 1986, la politique de valorisation des Langues et Cultures Régionales (LCR) a ouvert la possibilité d'une politique de promotion des langues et des cultures, à commencer par la langue créole. Comme cela a été rappelé dans la partie générale, le développement de classes bilingues français-créole est un témoin de la volonté de l'académie visant à prendre en compte cette langue et cette culture[418] et de les valoriser pour la réussite éducative des élèves. Toutefois cette politique n'a pas encore été complètement étendue aux langues de Guyane, même si quelques expérimentations pédagogiques sont à noter. Nous pensons notamment à des expérimentations pédagogiques et didactiques bilingues de cycle 2[419], lancées à la rentrée scolaire de 2017 pour les langues amérindiennes kali'na aux écoles d'Yanamalé d'Awala et d'Yukaluwan d'Iracoubo et pour la langue wayana aux écoles de Taluen, Antecum Pata, Kayodé et Elahé. Avec des organisations spécifiques dans chaque école, l'expérience promeut une parité horaire entre les langues en contact[420]. Si ces expérimentations sont autorisées, elles ne sont ni pérennisées ni généralisées. Pourtant, comme nous rappellent les travaux des sociolinguistes sur la Guyane, au moins une vingtaine de langues sont présentes et parlées par au moins 1 % de la population et, parmi le public scolarisé, un peu plus d'un tiers ne parle pas le français avant leur scolarisation[421].

Ainsi, pour les langues amérindiennes et les langues nengués[422], des initiatives ont été lancées dans les années 90, comme la création du dispositif des Médiateurs Culturels Bilingues (MCB). Crée en 1997, ce dispositif est l'ancêtre de celui des intervenants en langues maternelles. Sa durée, son évolution et ses actions nous donnent à évaluer les politiques menées chez les populations de l'intérieur, et en particulier chez les Amérindiens et les Bushinengués. Ce dispositif résultait d'une concertation entre les responsables du rectorat de Guyane, des directeurs d'écoles et les linguistes du Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique (CELIA) travaillant à l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD). En 1997 le cadre du Plan Emploi-jeunes permit la contractualisation de ces « aides-éducateurs », locuteurs bilingues chargés de favoriser le développement de la parole et la pensée des élèves dans leur langue maternelle tout en étant les représentants dans l'école des cultures des enfants et les intermédiaires entre les familles et l'école[423]. Développé par l'IRD de Cayenne de 1998 à 2007, le programme passe sous la responsabilité du rectorat en 2007 à la demande de l'IRD. Les médiateurs deviennent alors des Intervenants en Langue Maternelle. L'instabilité contractuelle des anciens MCB marque la période comprise entre 2007 à 2009, provoquant la perte d'une partie de ces intervenants, pourtant formés depuis 1998. La partie restante, ainsi que les nouveaux intervenants dont le recrutement a été accéléré par les accords de Guyane du 21 avril 2017, ont obtenu un nouveau statut, celui d'instituteurs suppléants. À ce titre, ils sont pilotés par un inspecteur de l'Éducation nationale de 1er degré dédié aux langues maternelles. Ce poste n'a été créé qu'à la rentrée 2016-2017.

418 « Depuis 2008, un dispositif de classes bilingues français – créole guyanais à parité horaire a été mis en place ; dix écoles sont actuellement concernées, toutes localisées dans l'île de Cayenne et à Kourou, concernant 17 classes, soit environ 400 élèves de la grande section au CM2 », *Question n°12224 -Monsieur Olivier Serva—Assemblée nationale*. (2018) Assemblée Nationale. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse https://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-12224QE.htm

419 Le cycle 2 correspond aux classes allant du CP au CE2.

420 Martin-Minaret, N. (2018). *Évolution sociolinguistique et système éducatif chez une communauté amérindienne côtière de Guyane : Les Kali'na d'Awala-Yalimapo*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01746078

421 Langues et cité… (2017)., Léglise et all., *op. cit.*

422 Les langues créoles à base lexicale anglaise, française et anglaise partiellement relexifiées en portugais telles que les langues aluku, n'djuka, pamaka, sranan tongo et saamaka, sont parlées par les noir-marrons (bushinengués). Identifiés par le terme de « langues bushinengués » dans le rapport de Bernard Cerquiglini sur les Langues de la France (1999), elles sont appelées « nenguee » sur les supports produits par les intervenants en langue maternelle. Rapport cirté : Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de France* (p. 9) [Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication]. Ministère de la Culture et de la Communication.

423 Langues et cité… (2017)., Léglise et all., *op. cit.*

Toutefois, les missions des ILM restent celles définies pour les MCB. Leurs actions, qui se réalisaient en cycle I et II sont depuis 2014 désormais circonscrites prioritairement à la maternelle[424]. Ainsi, depuis 2014, les élèves sont « exposés » ou « sensibilisés [425] » quotidiennement à leur langue maternelle, de l'ordre de 2 fois 30 minutes par jour et par élève. Comme avancé par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, le dispositif ILM cherche à développer la connaissance et maîtrise linguistique des langues et cultures maternelles pour développer des compétences linguistiques transférables à l'acquisition de la langue française :

« Le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM), développé depuis plus de 20 ans dans l'académie de Guyane, repose sur ces principes. Mis en place dès 1998 et pérennisé en 2012, ce dispositif valorise la langue et la culture maternelles. La connaissance et la maîtrise par les enfants de la langue d'origine sont structurées pour développer des compétences linguistiques transférables, au service d'une meilleure acquisition de la langue française. Cette place faite à la langue et à la culture des enfants et des parents permet aussi une meilleure intégration de l'école dans le quotidien des familles. Le pilotage de ce dispositif est assuré par un inspecteur de l'éducation nationale 1er degré des langues maternelles, poste qui a été créé à la rentrée 2016-2017. Le dispositif a été renforcé par une équipe composée de formateurs experts dans les langues amérindiennes et les créoles bushinenguées. Suite à l'accord de Guyane du 21 avril 2017, le recrutement des ILM a été accéléré et des formations diplômantes de niveau universitaire sont organisées pour professionnaliser les intervenants et les faire accéder au professorat des écoles[426] ».

Ainsi, la Déclaration de Cayenne de 2011[427] du Ministère de la Culture et de la Communication réaffirme la nécessité de prendre en compte les langues et les cultures des Outre-Mer. À ce titre, elle recommandait la création d'un portail internet pour les langues d'Outre-mer[428] avec en son sein la mise à disposition des ressources didactiques et linguistiques mais également la prise en compte des langues et cultures régionales dans le Code de l'éducation. Cette mesure adoptée par l'Assemblée en 2013 atteste d'une politique éducative active qui cherche, dans l'incorporation des langues et cultures régionales à l'école, à surmonter le problème de la faible maîtrise ou de la non-maîtrise de la langue française.

Toutefois, si la présence des intervenants et des enseignants experts en langue et culture amérindiennes certifie de la présence de ces langues et cultures dans les écoles, les craintes portant sur la pérennisation du dispositif créent une tension continuelle tant sur ce programme que sur les personnels qui le portent. Les craintes sont diverses. Elles concernent tant la définition des missions des ILM que le type de contrats de recrutement, mais aussi la formation initiale et continue à l'université de Guyane et leur suivi sur le terrain. En effet, en aucun cas, le support « instituteur suppléant » sur lequel s'assoit actuellement le dispositif

424 Des expérimentations d'intervention en cycle 2 et 3 ainsi qu'au collège sont en cours pour les langues « nengee ».

425 Selon le cadre légal de la circulaire n° 2001-166 du 5/09/2011, texte de référence sur la place faite à l'école aux langues et cultures régionales, les langues régionales ont leur place à l'école maternelle pour favoriser une « continuité entre l'école et le milieu familial » permettant aux enfants de découvrir le monde qui les entoure et développer les compétences attendues à ce cycle, et à l'école élémentaire pour introduire, sensibiliser, où offrir l'étude d'une deuxième langue. L'enseignement des langues étrangères en France, Sénat, Décret n° 2001-733 (2001). http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-06343.html

426 *Question n°12224 -Monsieur Olivier Serva— Assemblée nationale*. (2018) Assemblée Nationale. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse https://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-12224QE.htm

427 Ministère de la Culture et de la Communication, & Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2011). *Déclaration de Cayenne*. https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-des-Outre-mer/Declaration-de-Cayenne-2011

428 La mesure est effective puisque les productions des ILM lors de leurs formations permettent la compilation de ressources pédagogiques et didactiques mises à disposition sur le site internet de l'Académie de Guyane : *Langues de Guyane*. Académie de Guyane. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/

ILM ne pérennise leurs places au sein de l'Éducation nationale, les laissant aux aléas des politiques éducatives menées sur le territoire guyanais. La fluctuation budgétaire allouée aux formations et aux actions des ILM met en tension également sa pérennité. Le retard pris dans l'ouverture de la formation Master MEEF professeurs des écoles locuteurs à partir de l'année de 2020-2021, par l'INSPE, fragilise la montée en compétences des ILM et leur possibilité de titularisation comme professeurs de l'Éducation nationale.

D'autre part, et en dépit des actions mises en place pour améliorer la qualité de la scolarisation dans les villages amérindiens notamment, le faible nombre de diplômés dans la commune de Camopi perdure. En effet, en 2017 seulement 7,5 % des non scolarisés de plus de 15 ans avaient obtenu un CAP ou BEP, 2,7 % un baccalauréat et 4,2 % un diplôme de l'enseignement supérieur[429]. L'analyse d'un suivi de cohorte post-collège entre 2015 et 2020 renforce ce constat[430]. Multifactorielle, la réponse à cet échec n'est pas simple, et les résultats des actions entreprises ne sont pas immédiats.

429 Insee, Camopi, *op. cit.*

430 Ce tableau est présenté en annexe 2 page 177.

La maîtrise du français : une revendication des parents d'élèves qui rejoint les objectifs du dispositif ILM

Quand elles sont sollicitées sur leurs attentes envers l'éducation scolaire, les familles répondent majoritairement que leurs enfants maîtrisent bien le français, « *savoir parler, lire et écrire en français*[431] ». Toutefois, d'autres revendications ont été explicitées par les familles[432] telles que la défense des cultures « traditionnelles » mais aussi des questionnements sur le cadre éducatif promu et développé par l'institution scolaire. En effet, des questions d'ordre organisationnel, mais aussi pédagogique ont alors émergé : l'absence de cantine et de goûter (petit-déjeuner[433]), l'état des bâti-

431 Extraits d'entretiens de 2018. Les résultats exposés ici sont issus de réunions tenues au long de l'année 2018-2019 avec les parents et leurs enfants scolarisés, dans le cadre d'une recherche-action. Cette recherche-action a été conduite dans le cadre du REP + Paul Suitman. Elle a été portée par Colette Léon et Silvia Macedo. 3 réunions ont été réalisées au long de l'année 2018 avec 145 individus. Les objectifs de cette recherche action étaient de réfléchir aux actions à mener pour rapprocher l'école des besoins de la population. Pour ce faire deux actions principales ont été menées : écouter les parents et recueillir leur parole sur l'école afin de les impliquer dans son fonctionnement et tenir compte des particularités culturelles des élèves et de leurs parents.

432 Recherche-action REP+… (2018). Macedo., *op. cit.*

433 Il s'agit là de la mesure des petits déjeuners pour les écoles situées dans les territoires prioritaires développée nationalement qui a été évoquée dans la partie 1, chapitre 2. Ce projet a été mis en place, dans sa forme expérimentale, au sein des classes de l'école élémentaire de Camopi. Pour ce faire, l'école devait proposer un projet, organisé par la coordinatrice REP+. Chaque classe prend, à tour de rôle, une fois par semaine, un petit-déjeuner au restaurant « des gendarmes », en bas du village. Peu d'observations et échanges ont pu être réalisés lors du terrain de recherche. La coordinatrice REP + étant en arrêt maladie, l'entretien avec elle n'a pas pu avoir lieu. Certains commentaires des parents d'élèves ont soulevé les points suivants : l'absence de concertation en amont avec les familles sur le projet, proposé de façon unilatérale par la coordinatrice REP +. L'intérêt du projet apparaît toutefois limité par le roulement entre les classes : « *il vaut mieux un petit goûter pour*

ments scolaires, par exemple. Il est donc possible de voir, à travers cet exemple que les enjeux de qualité et d'accès scolaire sont imbriqués.

Si les critiques des familles concernaient des questions matérielles et organisationnelles, peu d'éléments ont été mentionnés sur la qualité de l'école ou le travail des enseignants. Toutefois, cela ne signifie pas que les parents n'ont pas de remarques à formuler. Néanmoins, elles ne se sont pas exprimées lors de ces rencontres collectives. Cette absence de revendications de la part des parents soulève la question de leur interprétation et de leur représentation relativement à la place et au rôle de l'École. S'ils sont intéressés par la réussite de leurs enfants et s'y investissent, peu osent avancer des questionnements ou des critiques liés au travail réalisé par les enseignants. Quelques commentaires discrets — sur le manque de devoirs à la maison[434], sur la pratique récurrente de dessins ou des « jeux » en salle de classe, l'absence répétée de certains enseignants ou encore sur le constat d'une baisse de la maîtrise du français ou des mathématiques en comparaison à leur propre expérience scolaire — sont avancés de temps à autre lors de conversations privées. Cette discrétion dans les commentaires sur le travail des enseignants et sur l'école fait écho à l'économie des discours sur les ILM. Peu de choses ou rien n'est dit sur leur travail, sur leur rôle ou leur fonctionnement. Or, la pérennisation du dispositif ILM doit permettre une meilleure maîtrise du français. Et si les langues et les cultures amérindiennes sont importantes, il n'y a pas d'unanimité entre les familles quant à leur place à l'école.

Relations avec les familles : méconnaissance, contradictions et défis

La connaissance de Camopi et les différents terrains réalisés[435] permettent de constater l'absence d'un discours des familles sur le dispositif. Si dans leur majorité les personnes sont favorables au dispositif, la fonction, le rôle et les activités exercées par les ILM sont encore méconnus des habitants. Cela a pu être constaté lors des réunions de parents d'élèves menées au long de l'année 2018-2019. Ainsi, certaines de ces réunions ont été l'occasion pour les ILM de présenter leurs activités, d'expliciter leur rôle à l'école et de réaliser leur mission d'intermédiaire entre l'école et la communauté. Toutefois la rareté de ce type de moments et les limites de la diffusion de l'information (plutôt circonscrite aux réseaux de parenté), font perdurer cette méconnaissance des missions des ILM.

« C'est vrai qu'ici à Camopi, le job d'ILM n'est pas vraiment…comment dire…populaire, valorisé. Je sais qu'ailleurs, sur le littoral ou sur le Haut-Maroni, ils sont plus valorisés en fait. Ici, c'est autre chose en fait. Il faut que nous-mêmes, en tant qu'ILM, on fasse des trucs en fait, plus ouverts au public, plus ouverts aux parents, pour qu'ils sachent à quel point le travail d'ILM est important en fait, dans la scolarisation de leurs enfants. »

Extrait d'entretien, Camopi, février 2020.

tous qu'un petit déjeuner par semaine », m'a soufflé un agent municipal qui intervient à l'école.

434 Bien qu'un enseignant puisse donner des devoirs à la maison pour les élèves du primaire, il est recommandé par le Ministère de l'Éducation nationale de les circonscrire à un travail oral ou à des leçons à apprendre. Toutefois, dans l'esprit de certaines familles, la qualité d'apprentissage dépendrait de la « quantité » de devoirs effectués à la maison.

435 Seul le terrain de Camopi bénéficiait d'une antériorité de recherche.

Cette méconnaissance du dispositif et des pratiques des ILM révèle également un questionnement des familles quant à la pertinence et à l'utilité de la prise en compte des langues et des cultures amérindiennes à l'école, loin d'être accueillie de façon unanime par les familles. Certaines d'entre elles se questionnent quant à l'utilité de ce dispositif pour la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants, qui doit passer par le français.

« [Les parents] ils comprennent, mais il y a ceux qui disent que c'est un bon appui en fait pour les enfants parce que, ça permet de ne pas vraiment oublier leur langage, enfin leur langue, la culture, et cetera. D'un autre côté…il y a une distinction en fait. Il y a…comment dire… un barrage en fait. C'est ça qui pose le problème en fait, pour permettre de valoriser le travail d'ILM parce que selon la vision des gens, surtout des parents, ils disent plutôt que : 'Pfff…mon enfant apprenne le Teko ou le Wayãpi, ce n'est pas ça qui va permettre à mon enfant de réussir, d'avoir un boulot un jour'. C'est ça qu'ils disent en fait, c'est ça qui est dans leur tête. Il y a d'autres choses plus importantes que le travail d'ILM. »

Extrait d'entretien, Camopi, février 2020.

Si cette dualité n'est pas exclusive aux habitants de Camopi[436], elle se manifeste toutefois dans la décision de certaines familles de scolariser leurs enfants dans des écoles situées sur le littoral, à Saint-Georges-de-l'Oyapock ou même à Cayenne. D'autres feront le choix linguistique de privilégier à la maison l'utilisation de la langue de scolarisation plutôt que la langue maternelle.

« Paradoxalement, les parents, la plupart des parents, surtout les parents qui sont un peu… comment dire…cultivés, ils…au lieu de leur parler en Teko…en langue maternelle, ils passent, ils parlent directement plus en français, pour que leurs enfants apprennent vite, pour qu'ils aillent plus, facilement. […] à l'école, en fait. On a ce point de vue. On a cette vision-là. »

Extrait d'entretien, Camopi, février 2020.

La dualité est également exprimée par les ILM eux-mêmes, qui attestent à la fois de la méconnaissance de leur travail par la population et d'un questionnement quant à la pertinence pédagogique du dispositif tel qu'il se présente actuellement.

436 Un universel très particulier… (2016)., Macedo., *op. cit.*
Rival, L. M. (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar : Los huaorani de ayer y hoy*. Ediciones Abya-Yala.
Salaün, M. (2020). Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la " culture " dans l'appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française. *Agora débats/jeunesses*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02932442

« [...] C'est ambigu. Même moi, quand...j'peux juste prendre mon avis personnel en fait. Mais après, c'est...ça peut dépendre des autres. Parce que c'est vrai qu'en maternelle on apprend le Teko. Je ne vois pas... comment dire...le changement qui va s'opérer en fait. En allant au primaire, c'est-à-dire en CP, jusqu'en allant en...en CM2 en fait. Il faut qui ait...moi j'ai envie de dire qui faut qui ait une continuation, une continuité de travail. Il ne faut pas que ça soit que sur la maternelle en fait. Il faut que ça continue au primaire jusqu'au collège. »

Extrait d'entretien, Camopi, février 2020.

L'arrêt du dispositif à la fin de la maternelle, et la non-prise en compte des langues et cultures par la suite, pose la question de la pertinence du dispositif à un moment où les enfants commencent à apprendre à lire et écrire. Toutefois, pour comprendre au mieux cette dualité, il est nécessaire de revenir sur la formation initiale et l'approche pédagogique des ILMs en classe.

Interroger la formation des ILM

Si les revendications parentales permettent d'entrevoir des raisons multiples qui contribuent à comprendre le contexte scolaire à Camopi, l'analyse du dispositif ILM et son appréciation par les parties prenantes[437] soulignent une méconnaissance du dispositif ainsi que des contradictions et des défis quant à sa mise en place et donc des objectifs qui le sous-tendent.

La formation des ILM repose sur une collaboration entre l'Institut Universitaire de Formation Continue (IUCF) de l'université de Guyane et le rectorat. Cette collaboration a conduit à proposer un parcours universitaire de deux années[438] pour atteindre le niveau d'une licence en sciences de l'éducation[439]. Cette formation est réalisée en format « *master class* », avec cinq périodes de formation intensive de deux semaines à l'université de Guyane tout au long de l'année. Cette organisation permet aux ILM de concilier leurs responsabilités dans leurs villages avec la formation continue.

Les ILM en poste, rencontrés à Camopi en février 2020 ont un avis assez positif de leur travail et de leur formation. Ils attestent des parcours individuels différents, l'un d'entre eux exerce les missions d'ILM depuis 2005[440]. Le deuxième, plus jeune, a candi-

437 Les intervenants eux-mêmes, la communauté éducative et les enfants.

438 Le DUSEF est un diplôme universitaire en Sciences de l'Éducation de la Formation (bac+2) proposée par l'Institut de Formation Continue de l'Université de Guyane. DU Sciences de l'Éducation et de la Formation. (s. d.). *Université de Guyane*. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.univ-guyane.fr/formation/formation-continue/du-sciences-de-leducation-et-de-la-formation/

439 Le DUSED est un diplôme universitaire en Sciences de l'Éducation (bac+3) proposée par l'Institut de Formation Continue de l'Université de Guyane. DU Sciences de l'Éducation. (s. d.). *Université de Guyane*. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.univ-guyane.fr/formation/formation-continue/du-sciences-de-leducation/

440 Lors de la création en 1998 du dispositif Médiateurs bilingues (MBC), par les chercheurs du

daté pour devenir ILM après une première année de Licence en Histoire, notamment en réponse aux sollicitations de son père, qui le voulait auprès de lui au village. Souvent repérés parmi les étudiants inscrits à l'université, du fait de leur faible nombre, les Amérindiens de Camopi qui réussissent leur scolarité sont très convoités par les différentes institutions éducatives, de promotion de santé ou par l'administration publique. Les contrats qui leur sont proposés, et l'urgence des actions à conduire contribuent souvent à l'abandon de la formation suivie. En ce sens, la formation des ILM tente de surmonter cette limite en associant formation qualifiante et exercice de la fonction. Cela est d'ailleurs apprécié par les intervenants.

Si, sur le papier, la formation ILM devait leur permettre de devenir des « enseignants bilingues à part entière », cet objectif se vérifie également sur le terrain. En tout cas, c'est ce qu'affirme l'un des ILM de Camopi rencontré. Plus qu'un investissement en tant qu'ILM en maternelle, il souhaite devenir professeur bilingue d'une classe de CP pour réaliser un enseignement en français et en langue amérindienne. D'après lui, son rôle et sa contribution seraient plus importants dans une classe de CP, où il pourrait aider les enfants à comprendre des notions de phonologie et d'orthographe du français utilisant la langue maternelle comme appui. Toujours selon lui, cela serait l'objectif envisagé de la majorité des ILM en formation : devenir enseignant à part entière, avec la responsabilité d'une classe bilingue, 50 % du temps en français, 50 % en langue amérindienne.

Toutefois ce plan de formation bute sur plusieurs obstacles. Tout d'abord, nous constatons une discontinuité des formations des ILM. En s'intéressant à l'actualité, l'épidémie de la COVID-19 a empêché le déplacement des ILM pour les formations à l'université à Cayenne, la commune de Camopi étant confinée[441] à plusieurs reprises car déclarée comme *cluster* épidémique. De plus, le changement de direction de l'IUFC en 2020, dû au départ à la retraite de son ancien directeur, et l'attente de l'arrivée d'un chargé de mission responsable des formations ILM[442] ont retardé de plusieurs mois les formations. Dans sa continuité, la formation de Professeurs des Écoles locuteurs dispensée par l'INSPE, n'a pas encore démarré pour l'année 2020-2021, remettant à plus tard la diplomation des professeurs locuteurs. Enfin, l'élaboration d'une politique éducative vouée à l'enseignement d'autres langues régionales guyanaises que celui du créole guyanais se fait attendre. Pour l'instant seul ce dernier est inscrit dans la liste des langues et cultures régionales par l'Éducation nationale, et enseigné à l'école primaire, collège et lycée [443].

La difficulté de la mission est également mise en avant par les ILM. S'ils arrivent à proposer des activités aux enfants en se basant sur leur expérience, ce sont surtout les formations suivies et l'observation du travail des enseignants sur place, *in situ,* qui permettent aux ILM de comprendre et de déployer les compétences pédagogiques et didactiques attendues par les enseignants fonctionnaires de l'Éducation nationale. Les

CELIA/IRD, l'équipe ne comptait pas d'Amérindiens provenant de Camopi/Trois Sauts. Au départ leur participation au dispositif a été très irrégulière.

441 Cela a été abordé dans l'introduction de ce rapport.

442 Ce responsable est en poste depuis le début de l'année 2021.

443 « En Guyane, à ce jour, seul le créole guyanais est inscrit dans la liste des langues et cultures régionales par l'éducation nationale : à l'école primaire, il est enseigné dans le cadre des heures des langues vivantes régionales, depuis 1986 (à l'époque pour lutter contre l'échec scolaire), à raison d'une à trois heures facultatives par semaine. En 1997 paraît l'ouvrage Mieux connaître la Guyane, programme académique pour l'enseignement des LCR. Un dispositif de classes bilingues français-créole guyanais à parité horaire existe depuis 2008 et concerne, depuis la rentrée scolaire 2019, 544 ou 621 élèves (selon des sources qui divergent), de la grande section au CM2. Cet enseignement est désormais piloté par une IEN CCPD, assistée d'une conseillère pédagogique départementale ; dans le 2nd degré, un enseignement de créole est proposé au collège (75 élèves à la rentrée scolaire 2019). Une option « créole » peut être choisie au lycée depuis 2004 et présentée au baccalauréat depuis 2006. Ce serait désormais près de 500 élèves qui suivraient un enseignement de créole guyanais (en LV2, LV3 ou LVR) dans les lycées généraux, technologiques, professionnels et polyvalents de Guyane ; en matière de GRH et notamment de concours, un CAPES de créole a été mis en place en 2001, puis en 2013 la possibilité d'épreuves au concours externe spécial et du second concours interne spécial de recrutement des professeurs des écoles. Par ailleurs, une habilitation à l'enseignement du créole en LCR est proposée depuis 2002, avec un nombre d'enseignants habilités de 213 en 2018-2019 », Évaluation des dispositifs… (2020)., Brisset et all, *op. cit.*, p. 24-25.

formations favorisent le développement des stratégies pédagogiques et didactiques, des contenus et des supports pédagogiques pertinents aux contextes sociolinguistiques des populations.

« Le seul problème que j'ai [avec la formation, n.a]...euh... c'était de mettre en pratique la méthodologie [d'enseignement, la construction de la progression et des fiches pédagogiques n.a.] qu'on nous a montrée. C'était très, très difficile. C'était que cette matière-là qu'on ne comprenait pas, c'était trop difficile pour nous. »

Extrait d'entretien — ILM, Camopi, janvier 2020

Toutefois, les ILM étant précurseurs dans cette réflexion et dans cette production dans leurs langues et cultures, ils ont l'immense tâche de produire des pédagogies et des didactiques pertinentes et adaptées à leurs contextes de vie, comme les manuels, les dictionnaires, les progressions, les programmations et les fiches de préparation pour leurs classes. Une tâche que les ILM jugent très importante et difficile, comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessus. De plus la production doit être faite dans les langues maternelles, dont la stabilisation de la graphie, du lexique et de la grammaire fait encore débat.

Des pratiques pédagogiques adaptées aux enfants...mais une collaboration encore timide avec la communauté éducative

Avec de petits groupes d'enfants, d'une moyenne de 4 élèves par groupe, et distribués selon leur langue maternelle — le teko ou le wayãpi, les deux ILM de Camopi ont un emploi du temps fixe, décidé d'un commun accord avec les enseignants des maternelles et la direction de l'école. Dans un roulement entre les petites, moyennes et grandes sections de maternelle, ils prennent en charge des groupes d'enfants selon leur langue maternelle, et par classe d'âge. Les ILM travaillent majoritairement avec eux la phonologie et l'orthographe des mots dans leur langue. Lors des observations de terrain, des fiches imprimées, des lettres puzzle à recomposer et des coloriages composaient le matériel utilisé par les intervenants avec les enfants[444]. Ces observations permettent de retenir que leur pédagogie est structurée et inspirée par celle utilisée dans l'apprentissage du français. Toutefois les ILM font un effort important pour produire des supports de travail en langue amérindienne. Les supports sont une résultante de leurs pratiques en classe, conduites sous forme d'expérimentation et des productions réalisées lors de leurs formations et ateliers animés par le rectorat et l'INSPE. Les observations ont pu montrer que les enfants sont très à l'aise lors de ces cours[445]. Ils réalisent le travail, discutent avec l'ILM et entre eux de façon apaisée, d'une voix basse,

444 Il n'a pas été possible de faire des photographies des activités lors du terrain d'enquête. Plus largement, la question de la photographie en pays amérindien apparait comme sensible, les habitants ne souhaitant pas être photographiés.

445 Bien que les pratiques pédagogiques soient différentes entre les ILM et les enseignants en UPE2A (l'un travaillant dans la langue des élèves, l'autre vers le français) et que leur profil l'est aussi (les enseignants en UPE2A ne sont pas nécessairement locuteurs de la langue des enfants), nous avons constaté lors d'une recherche précédente que les enfants étaient très à l'aise en UPE2A. L'effet petit groupe et la « routine » des activités étaient des arguments mis en avant. Rapport de Recherche Educinclu… (2019). Armagnague et all., *op. cit.*

assis sur le banc ou en se déplaçant dans la salle. Les routines sont déjà établies et les enfants réalisent les activités demandées, répondent aux questions et se déplacent dans l'espace. Le faible nombre d'enfants et la maîtrise de la langue par tous semblent contribuer à rendre ce moment plaisant pour les ILM et les enfants.

Le retour des enfants à leur classe se passe sans problème, les petits changeant aisément d'espace et de maître/maîtresse. Toutefois force est de constater qu'il existe peu de continuité entre les deux espaces[446]. Si l'organisation de ce travail collaboratif est établie en amont entre les ILM et les enseignants, nous observons une prévalence des pratiques de l'enseignant sur celles de l'ILM. Que ce soit la progression pédagogique, les fiches d'exercice et les choix didactiques, ils résultent souvent du choix des enseignants titulaires plus que de ceux des ILM, attestant d'un rapport pas encore égalitaire entre les deux statuts.

E : **comment se passe le travail avec les enseignants, vous programmez les classes ensemble ?**

ILM : **Oui, par exemple, ils m'ont donné ça [la progression, n.a.] en amont. Pour que moi, je puisse préparer. Et moi, par rapport à ça, je regarde si chez nous on le dit, on le fait. Si c'est différent. Cela est une progression qu'une collègue nous avait donnée pour travailler avec les élèves. Mais pas exactement comme l'enseignant veut.**

E : **Mais faites-vous la programmation de cours ensemble ?**

ILM : C'est l'enseignant qui l'a faite, et j'essaye de regarder si c'est possible ou pas, s'il y a une autre manière de travailler avec les élèves, par exemple, là je peux le faire [il montre une partie de la programmation, n. a.]. J'ai travaillé avec les élèves, mais à la manière des Amérindiens.

Extrait d'entretien — ILM, Camopi, février 2020

Ces éléments peuvent aussi participer au souhait des ILM d'assumer une classe « à part entière ». Être professeur bilingue leur permettrait une plus grande liberté d'action, de création et d'adaptation des pratiques didactiques qui faciliteraient l'apprentissage linguistique et scolaire des enfants.

« Le dispositif lui-même…l'ILM, l'ILM…tout le monde avait eu cette remarque-là. C'est parce que en fait l'ILM c'est la base pour la maternelle. Alors que, être vraiment professeur bilingue, t'as le choix de prendre la classe que tu veux. L'avantage c'est que en fait, tu travailles dans les deux langues avec les élèves. […] Parce que j'ai déjà travaillé au CP. C'était avec une dame. Elle avait une très bonne méthode et j'ai la liste de toutes les étapes qui faut travailler en phonologie avec les élèves. Elle m'avait même donné des idées […] C'est là en fait le déblocage pour l'enfant qui comprend. Parce qu'imagine : j'ai deux groupes. Avec deux groupes, je vais travailler avec un, l'autre groupe ils sont, ils sont en train de travailler en groupe autonome. Le groupe avec moi, ils auront vraiment une consigne à respecter, puis après ils rendront

446 Cela a également été constaté au sujet des UPE2A observées à Maripasoula. Rapport de Recherche Educinclu… (2019). Armagnague et all., *op. cit.*

leur travail. Et puis, c'est là qu'on va remarquer si un ou deux élèves ne comprennent pas. Là, tu peux expliquer en langue maternelle ».

Extrait d'entretien — ILM, Camopi, février 2020.

De plus, un statut d'enseignant leur permettrait d'obtenir des conditions de travail un peu plus satisfaisantes. La question du bâti scolaire revient indubitablement dans la place des ILM au sein de l'école. En effet, en l'absence de salle dédiée, il n'a pas été possible de recruter de nouveaux ILM.

E : **Au départ, les médiateurs n'étaient pas que dans l'école, dans la maternelle ? Les médiateurs étaient même au collège, non ? Ou vous étiez toujours à l'école primaire ?**

I : **Oui, en fait des fois on était au collège et ensuite, des fois on était à l'école élémentaire. Et un jour en fait, le collège a voulu d'autres ILM pour qu'ils soient vraiment basés seulement pour le collège, et d'autres seulement à l'école élémentaire. Il y a eu des recrutements. Deux ILM ont été recrutés pour ça, pour travailler seulement au collège. Et puis, quelques années après, il y a eu un souci de salles. Parce que notre inspecteur ne voulait pas qu'on soit ensemble dans la salle…Il ne veut pas qu'on fasse le même travail ensemble. En fait, c'est compliqué de travailler à deux, deux ILM dans une même salle. Donc du coup, notre contrat n'a pas été renouvelé par rapport à ça.**

Extrait d'entretien — ILM, Camopi, février 2020.

Lors de notre terrain, les enseignants titulaires des écoles n'ont pas manifesté de critiques envers les ILM. Ces derniers les aidaient à plusieurs reprises à accueillir les enfants à l'école et dans leurs classes, où ils réalisent des traductions et des interventions ponctuelles. Toutefois peu de projets ou d'actions collaboratifs semblent se mettre en place. La tendance générale est plutôt à une adéquation des ILM aux progressions et projets des enseignants titulaires que l'inverse. Or, l'investissement de ces enseignants en poste dans l'école de Camopi est également très inégal et fluctuant. Les enseignants font face à d'innombrables difficultés lors de leur arrivée sur place : manque de matériel adapté, méconnaissance des langues et cultures locales, méconnaissance du public et de leurs difficultés spécifiques, manque de formation pédagogique spécifique et de suivi régulier pour le bon exercice de leur métier dans les villages amérindiens[447], en plus des questions très pragmatiques : la mauvaise qualité, voire l'inexistence des logements et des bâtiments scolaires, les difficultés dues à l'éloignement du village, dont l'accès se fait par pirogue à partir de la ville de Saint-Georges-de-l'Oyapock. Ces éléments renvoient aux conditions vécues par les enseignants de Grand-Santi, étudiées dans ce rapport, et plus largement des sites dits isolés de l'académie. Si certains cherchent à les surmonter et essayent de s'investir dans l'école et dans la vie de la commune, le *turnover* des enseignants et le nombre de contractuels sur place attestent des limites de leurs actions et de la discontinuité du processus d'éducation scolaire qui en découle. Cette situation est indiscutablement l'un des facteurs qui contribuent à la faible qualité de l'éducation scolaire dans la commune. S'il est vrai que la présence sur place d'enseignants formés s'accroît, et que la construction du collège a permis aux élèves de rester sur place, nous sommes encore loin d'une réponse satisfaisante pour la réussite scolaire de ces populations.

447 Il est important de rappeler que, même si elles restent encore insuffisantes, des actions pour surmonter ces problèmes sont engagées par le Rectorat et par l'université de Guyane, dont attestent les enseignements réalisés à l'INSPE, et le suivi des professeurs stagiaires et contractuels du « fleuve » par les inspecteurs et les maîtres formateurs du Rectorat.

Conclusion — Le dispositif ILM, l'espoir d'une amélioration de la qualité scolaire en contexte

Face à cette situation récurrente dans les villages dits « éloignés » des fleuves guyanais, l'espoir posé dans les dispositifs du type ILM va en grandissant. Le pari est pris que les ressortissants des villages seraient plus à même d'y travailler et de trouver des passerelles entre les cultures en contact. Toutefois, comme nous l'avons exposé en partie générale, si la construction de lycées dans les communes des fleuves permettrait d'améliorer le parcours scolaire des élèves, la question de la qualité éducative et pédagogique se pose.

Les données et analyses avancées sur la scolarisation à Camopi attestent qu'en dépit d'une inscription massive des enfants à l'école et au collège de Camopi, l'échec scolaire perdure. Force est de constater que les facteurs récurrents de l'échec scolaire ont maintes fois été avancés dans d'autres rapports et études, sans pour autant favoriser une meilleure scolarisation[448].

D'autre part, si l'échec scolaire est multifactoriel, il a été convenu de l'attribuer à une scolarisation de faible qualité des enfants et notamment à une non-maîtrise de la langue française, laissant finalement reposer sur l'enfant, et sur leurs familles, la responsabilité de l'échec. L'analyse du dispositif ILM démontre sa potentialité pour améliorer la scolarité des enfants de la commune. Toutefois le statut des intervenants et leurs relations avec les enseignants titulaires leur attribuent encore une place trop périphérique et une action limitée. Une méconnaissance par les familles de leurs rôles et leur interrogation sur la pertinence du dispositif pour la réussite scolaire de leurs enfants ne favorisent pas non plus le déploiement de ce dispositif. Le soutenir et accompagner son évolution par la formation et la création des postes pour les professeurs des écoles locuteurs s'avère une recommandation réaliste pour une vraie amélioration de la qualité scolaire sur place[449].

448 L'autorisation tardive à la consultation des archives du Rectorat (mars 2021) - dont nous remercions la collaboration précieuse de l'archiviste - ne nous permet pas d'être exhaustifs sur ce sujet. Toutefois jusqu'à la date de publication du présent rapport, des rapports d'inspection et de mission qui remontent à deux décennies, ainsi que des échanges épistolaires entre enseignants, directeur d'école et le Rectorat permettent d'attester la récurrence de thématiques avancées dans ce rapport, telles que la faible maîtrise du français et des savoirs scolaires par les élèves de la commune, le *turnover* de l'équipe enseignante, les conditions sommaires de vie et de travail dans la commune, la méconnaissance de la place et du rôle des ILM dans les écoles.

449 Cette idée est développée dans la partie 3, recommandations.

Conclusion de la seconde partie

Au travers des quatre focus terrain, il s'est agi de mettre en valeur certains éléments ayant trait aux enjeux scolaires présentés dans la partie générale. Il était donc question de traiter principalement de l'accès à l'école dans les plus importants centres urbains de Guyane à savoir Cayenne, Matoury, Rémire-Montjoly pour la CACL et Saint-Laurent-du-Maroni, deuxième ville de Guyane par sa population et d'aborder les enjeux de qualité scolaire dans deux territoires dits isolés, l'un à l'ouest à Grand-Santi et l'autre à Camopi, à la frontière du Brésil, à l'est.

Bien que le terrain fût écourté à Matoury, il était question d'interroger la place de l'institution scolaire dans son environnement notamment autour des enjeux d'accès à l'école et de déscolarisation. Une démarche similaire a été conduite à Saint-Laurent-du-Maroni, puisqu'il s'est agi de comprendre les liens entre les formes d'habitat des enfants et des familles et leur scolarisation. Si le terrain saint-laurentais a pu être mené comme prévu initialement en termes de durée, il n'a toutefois pas été possible d'interroger précisément la place des médiateurs, ni même de donner la parole aux enfants. À Grand-Santi, où un terrain de deux semaines a été effectué, la porte d'entrée choisie a été celle des équipes éducatives comme gage de qualité scolaire et pédagogique. En effet, il était question d'interroger les motivations individuelles et collectives qui conduisent les enseignants à s'installer sur le fleuve pour enseigner et à y pérenniser leurs actions. À Camopi, l'entrée par un dispositif a permis d'interroger les relations entre le milieu familial et culturel et l'éducation nationale républicaine. À travers les intervenants en langue maternelle, il a été possible de saisir la question des relations d'équipe et la formation initiale et continue des professionnels. Tout comme le terrain de Cayenne et Matoury, le terrain de Camopi n'a pu se tenir comme prévu. Que ce soit à Camopi ou à Grand-Santi, la question de l'intéressement des élèves est apparue comme un élément central, inhérent à la qualité éducative et pédagogique. Cette idée soulève la tension entre une éducation nationale républicaine et centralisée et des réalités territoriales diverses.

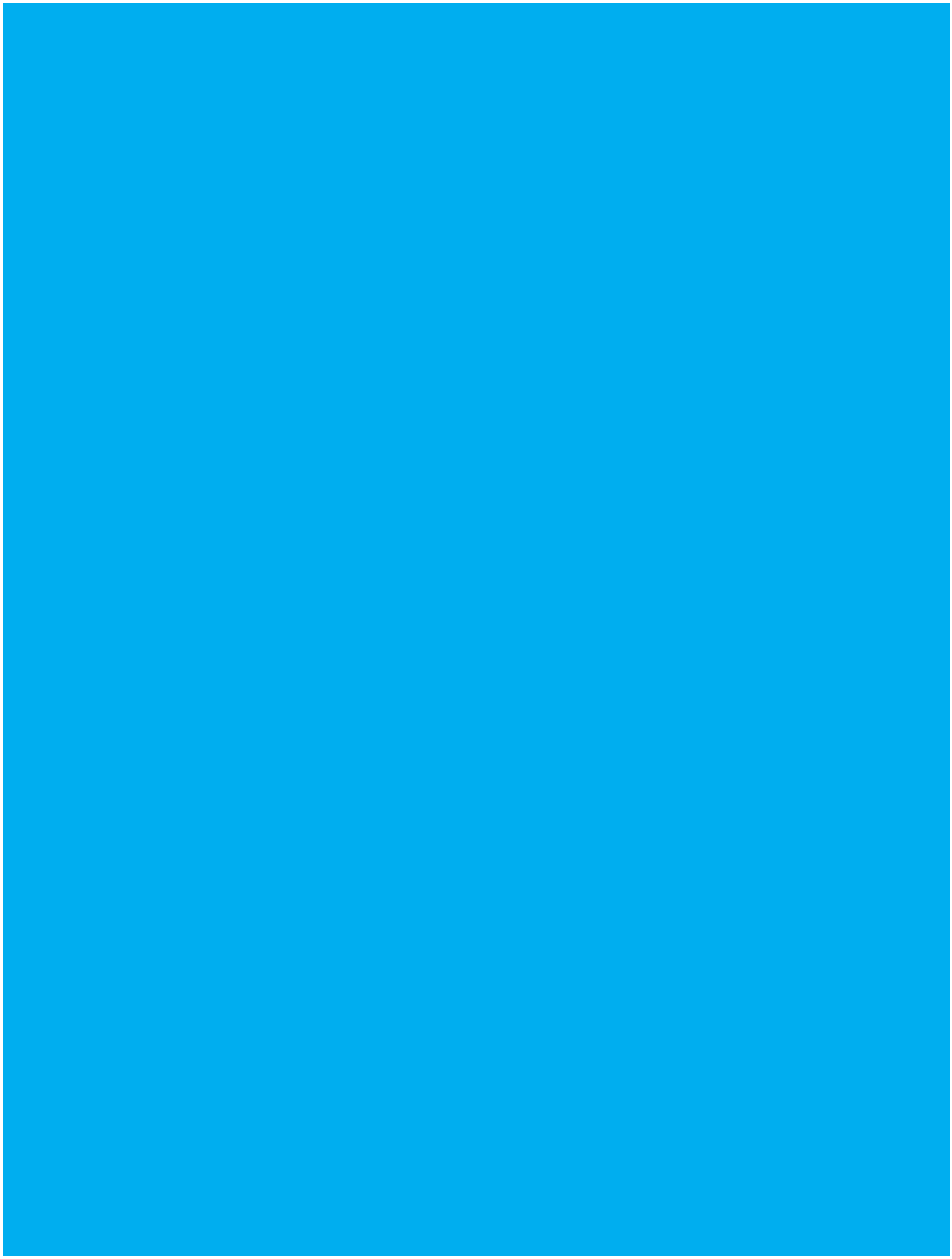
Si différentes approches ont été menées en fonction des orientations des chercheurs et de leurs disciplines universitaires, les terrains ont également été effectués en fonction des possibilités d'accès au regard du contexte sanitaire, mais aussi de la pré-connaissance des territoires. À ce titre, seul Camopi bénéficiait d'une antériorité de recherche. Toutefois bien que différents, ces espaces ont mis en avant des points communs, notamment autour de l'importance de la communauté éducative. Par communauté éducative, il faut comprendre l'ensemble des acteurs qui participent à la question scolaire. Elle réunit à la fois les personnels de l'école, les enfants scolarisés, les parents d'élèves, les collectivités territoriales compétentes ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux associés au service public d'éducation. Si la place des acteurs institutionnels, économiques et sociaux n'a pas été abordée, c'est bien que l'éducation reste considérée dans ce rapport, comme cela a été rappelé en avant-propos, au sens étroit c'est-à-dire limitée aux actions des adultes sur les enfants dans la sphère familiale et scolaire[450]. Toutefois, les quatre terrains

450 Au regard de la commande, l'étude porte majoritairement sur la question scolaire et donc l'éducation « formelle ». Interroger l'éducation au sens

ont mis en lumière les enjeux portés par le triptyque professionnels de l'éducation-familles-collectivités territoriales. Il a été relevé des difficultés pour créer une relation de confiance entre les professionnels et les familles, mais aussi des limites au travail interprofessionnel. Les terrains ont également mis en lumière de manière plus ou moins explicite les relations entre les familles et les collectivités territoriales qu'elles relèvent de l'inscription des enfants à l'école ou du transport scolaire, mais également des relations entre le rectorat et ses professionnels sur le terrain.

L'action éducative doit s'inscrire dans un système pluripartite, entraînant des confits de pouvoir et de légitimité entre les représentants du national et ceux du local, les représentants issus de l'Éducation nationale et ceux qui ne le sont pas. Or, les focus terrains ont permis de saisir la nécessité d'entretenir des relations humaines et institutionnelles de qualité, qui reposent sur la confiance, la confiance dans l'institution scolaire et familiale et dans l'action publique territoriale.

large et prendre en compte l'éducation informelle ou populaire aurait conduit à établir une autre recherche, dans des délais plus longs.



TROISIÈME PARTIE

RECOMMAN-DATIONS

Avant de présenter cette troisième et dernière partie dédiée à la présentation de recommandations, il semble important d'en préciser la démarche. En effet, s'il est présenté des recommandations avec une mise en œuvre opérationnelle, il s'agit avant tout pour l'équipe de recherche ayant réalisé cette étude de proposer des pistes de réflexion pour améliorer le droit à l'éducation pour tous

les enfants et les jeunes de Guyane française. Il est également important de rappeler que ces recommandations n'engagent que l'équipe de recherche et nullement les commanditaires de l'étude.

D'autre part, si certaines recommandations sont directement liées aux questions scolaires, il est apparu essentiel de poser des pistes de réflexion plus globales tant sur les questions de jeunesse que sur les conditions de vie des familles. En effet, l'école étant inhérente à la société dans laquelle elle se développe, il est nécessaire de prendre en compte certains enjeux sociétaux. Dès lors, cette dernière partie est découpée de la façon suivante : un premier chapitre est consacré aux enjeux scolaires et un deuxième chapitre porte sur des recommandations plus globales.

Enfin, la mise en œuvre de ces recommandations doit pouvoir reposer sur un travail concerté entre les parties prenantes : services déconcentrés de l'État, collectivités territoriales (CTG, intercommunalités, municipalités), parents d'élèves, personnel éducatif, associations, etc. Plus qu'une relation bilatérale entre une administration centrale et des collectivités territoriales, l'action éducative, comme cela vient d'être dit, doit s'inscrire dans un système pluripartite, multi-acteurs. Ouvrir l'action éducative à toute une série d'intervenants extérieurs, c'est accepter que l'Éducation nationale ne soit plus la seule à éduquer, socialiser ou encore émanciper.

RECOMMANDATIONS SCOLAIRES ET ÉDUCATIVES

Accès scolaire

↘ **Faire appliquer le décret n° 2020-811 du 29 juin 2020 relatif à la simplification de l'inscription scolaire** dans toutes les communes de Guyane française.

↘ **Enregistrer toutes les demandes d'inscription scolaire** afin de disposer de chiffres fiables sur le besoin en scolarisation et planifier les constructions scolaires en adéquation avec les besoins réels et en impliquant tous les niveaux de décisions des instances concernées.

↘ **Accueillir l'observatoire de la non-scolarisation au sein d'une institution indépendante** qui permettrait de réunir toutes les parties prenantes.
Parmi les missions de l'observatoire, un travail d'évaluation de l'offre, des besoins et des entraves dans le domaine scolaire semble un préalable nécessaire. Pour ce faire, il apparaît essentiel de procéder à un travail concerté entre la CTG, les collectivités locales, le rectorat et l'Insee pour produire des statistiques actualisées et fiables de la non-scolarisation et de la déscolarisation en Guyane. À ce titre, il apparaîtrait judicieux d'établir des suivis de cohorte d'élèves pour comprendre les points de « blocage » ou de décrochage dans leur parcours et participer à la construction d'archives de données quantitatives.

Qualité scolaire

Bâtis et effectifs scolaires

↘ **Améliorer le bâti scolaire existant,** rendre les locaux viables pour permettre aux enseignants d'exercer dans des conditions décentes et aux élèves d'apprendre dans de meilleures conditions.

↘ **Désengorger les établissements du 2nd degré** par la construction de nouveaux établissements à « taille humaine » ou dans la moyenne nationale (500 élèves).

Formations et recrutements

↘ **Recruter et former au local**, mais sans baisser le niveau et le diplôme et en veillant à attribuer des rémunérations en fonction de la responsabilité dans la classe, cette dernière devant intervenir de manière graduelle durant les cinq années de formation.

× Continuer d'adapter la formation au plus près des réalités vécues par les enseignants et les professionnels socio-éducatifs.

× Proposer une formation initiale plus longue avec une prise de poste progressive pour permettre une approche réflexive du métier en contexte, tout en favorisant une pleine maîtrise des savoirs disciplinaires.

× Pérenniser et développer les « Missions fleuve » pour permettre aux étudiants de découvrir les sites éducatifs des territoires de Guyane.

× Adapter les formats des formations continues aux contextes éducatifs de la Guyane avec des contenus renforcés pour les territoires isolés.

× Proposer un séminaire de formation avant la prise de poste pour les contractuels recrutés et un suivi plus constant sur les premières années.

Accompagnement et valorisation des professionnels sur le terrain

↘ **Soutenir d'un point de vue matériel et logistique les équipes éducatives,** en particulier dans les communes isolées. Il serait également nécessaire de mettre en place « des pirogues du rectorat » pour permettre à minima de régler les problèmes administratifs et financiers.

↘ **Soutenir et valoriser les initiatives de formations continues** réalisées par les équipes sur place.

↘ **Permettre aux enseignants du 1er degré de bénéficier d'heures complémentaires,** notamment pour favoriser le travail en équipe autour de projets communs (type aide aux devoirs) ou des rencontres interprofessionnelles (exemple autour d'enjeux liés à la parentalité).

Pratiques pédagogiques

↘ **Dans le cadre de l'éducation prioritaire, étendue à tout le territoire, renforcer la qualité du dispositif de dédoublement des classes (CP, CE1 puis GSM)** en privilégiant autant que faire se peut les classes de 12 élèves. En cas de coanimation, il apparaît primordial de ne pas placer d'enseignants débutants (titulaires ou contractuels), ni même stagiaires.

↘ **Encourager les équipes, notamment par la création d'espaces adaptés (par exemple en numérique sur un site internet ou clé USB) à mutualiser les ressources**, les supports, mais aussi des documents de fonctionnement de l'établissement, à la fois pour posséder une « banque de ressources pédagogiques », une mémoire de l'école et de ses projets, mais aussi pour accompagner les nouveaux enseignants (titulaires ou contractuels) dans leur prise de poste et dans la cohésion d'équipe.

↘ **Soutenir le dispositif des ILM et son évolution** par la formation et la création des postes pour les professeurs des écoles locuteurs.

× Garantir les moyens d'une formation initiale et continue adaptée.

× Favoriser leur accompagnement sur le terrain et leur dialogue avec les enseignants titulaires.

× Améliorer les conditions matérielles de travail.

× Encourager et valoriser leur montée en compétences par l'obtention d'un diplôme.

Relations familles-écoles

↘ **Encourager le rôle de « médiateurs »** entre les institutions éducatives et les familles.

↘ **Améliorer la relation parents/écoles,** en favorisant une « véritable écoute » et une considération « d'égale à égale » entre les parties prenantes à travers :

× Un accompagnement socio-éducatif et des temps de réflexion sur la coéducation en contexte plurilingue et multiculturel guyanais.

× Des cycles de conférence-débat, de séminaires (forme à définir selon les besoins) interrogeant les relations parents/école et la parentalité en Guyane.

Approche transversale

↘ **Permettre une intervention directe de l'État** sur les questions de constructions scolaires ou éducatives (établissements, internats, restauration scolaire).

↘ **Développer des écoles de proximité** au 1er degré (notamment maternelles).

↘ **Développer les cantines scolaires** sur tout le territoire de Guyane.

↘ **Mettre fin à la journée continue des élèves** qui ne respecte pas le rythme de l'enfant.

↘ **Démocratiser l'accès aux transports scolaires** publics, par exemple en réfléchissant à la mise en place d'une gratuité complète des transports pour les élèves du 1er comme du 2nd degré.

↘ **Aménager l'espace urbain** pour permettre aux enfants de se rendre à l'école en toute sécurité (aménagement des trottoirs, de pistes cyclables ainsi qu'un éclairage public).

↘ **Redimensionner (par une revalorisation) les moyens (matériels, humains, et financiers) du CASNAV.** Promouvoir son rôle de chef de file de la politique éducative de Guyane, en prenant en compte le contexte global d'allophonie, ainsi que la présence des enfants non scolarisés ou peu scolarisés antérieurement (qu'ils soient nouvellement arrivés ou non).

↘ **Évaluer le système de l'hébergement scolaire** (internat et familles hébergeantes).

× Pour les internats, interroger la vétusté des locaux, les fermetures le weekend et pendant les vacances et l'absence de projets pédagogiques

× Discuter le profil des familles hébergeantes, ainsi que le nombre d'agréments délivrés et le nombre d'enfants pris en charge par famille.

RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES

↘ **Proposer des actions de plaidoyer** soutenues par des actions de sensibilisation à destination des élus et des professionnels des collectivités (notamment à l'échelle des municipalités, de l'intercommunalité et de la CTG) afin d'encourager leur implication dans les réponses à apporter aux enjeux éducatifs territoriaux.

↘ **Accompagner la CTG** dans la structuration du service de la protection de l'enfance.

× Redimensionner les moyens humains dévolus à la protection de l'enfance.

× Développer des structures d'accueil collectives type MECS.

× Systématiser les mesures à domicile pour soutenir la parentalité au quotidien au lieu de placer les enfants.

× Évaluer le système des familles d'accueil ou assistants familiaux.

↘ **Permettre aux populations installées sur le territoire de Guyane et y scolarisant leurs enfants de bénéficier d'un logement et de conditions de vie décents** (accès aux services publics eau, électricité, ramassage des ordures).

↘ **Développer les projets enfance-jeunesse,** les activités périscolaires et toute activité culturelle, sportive et artistique à destination du public enfance-jeunesse.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La Guyane apparaît incontestablement comme un territoire sous tension du point de vue socio-éducatif. L'étude des conditions d'accueil et de qualité scolaire révèle que les écoles apparaissent comme des catalyseurs des effets induits par la pauvreté d'une frange importante de la population résidant sur ce territoire. Comme le soulignent des chercheurs[451], les statisticiens de l'Insee que nous avons rencontrés, mais également les enseignants eux-mêmes, les institutions scolaires souffrent de représentations négatives dans l'imaginaire social de nombreux Guyanais, mais, dans le même temps, leur présence se révèle indispensable au fonctionnement de la société plus spécifiquement pour réussir à socialiser une population mineure qui représente un tiers de la population globale.

451 Tout au long du rapport des études scientifiques ont été mobilisés. Ils ont tous été référencés en note de bas de page et en bibliographie de ce présent rapport. Dans le propos conclusif nous pensons par exemple aux travaux d'Izabel Galvao, cités à plusieurs reprises.

À l'instar des différents services publics de la région, l'École apparaît ainsi comme un service public éprouvé par les multiples sollicitations de ses usagers. Cette saturation se traduit dans les difficultés à anticiper les constructions scolaires en fonction des besoins des différentes communes, comme l'ont notamment montré les cas d'étude de Matoury et de Saint-Laurent-du-Maroni. Ces difficultés à absorber un public scolaire de plus en plus nombreux, notamment dans le secondaire, rejaillissent dans les démarches administratives. De nombreux enfants et adolescents peinent à s'inscrire et à obtenir une affectation scolaire. Dans la commune frontière de Saint-Laurent-du-Maroni, on peut d'ores et déjà estimer que ce phénomène tend à se pérenniser, encouragé par ailleurs par les discours et pratiques discriminantes à l'égard de populations issues de l'immigration notamment. Sur la Communauté d'Agglomération du Centre Littoral, l'accueil dans les écoles semble dans une situation moins dramatique que dans l'Ouest guyanais. Toutefois, on constate également des difficultés importantes pour les jeunes issus de l'immigration, ainsi qu'un développement de l'habitat informel et de la précarité des familles que les services sociaux et éducatifs ont visiblement de plus en plus de difficultés à couvrir dans leur ensemble. Attirées par les opportunités plus nombreuses offertes par la ville-préfecture, les populations les plus précaires de la CACL peinent elles aussi à scolariser leurs enfants dans de bonnes conditions. Les écoles, de leur côté, subissent les mobilités familiales fréquentes qui rythment le quotidien des radiations administratives et favorisent l'absentéisme et la déscolarisation.

Les spécificités sociales, linguistiques, communautaires et spatiales de la Guyane regorgent d'enjeux cruciaux pour l'académie. Au niveau socio-économique, nous avons pu souligner à quel point les constructions scolaires, la restauration et le transport public représentent des éléments à développer afin de permettre aux écoles de mieux prendre en charge des publics fragiles que l'absence de services publics tend à éloigner de l'accès aux droits sociaux, parmi lesquels l'éducation figure au premier plan. Il existe ainsi un fort décalage entre l'identification des besoins scolaires, qui semble bien perçue par les acteurs institutionnels, et leurs réalisations qui tardent à devenir effectives. L'accroissement de l'habitat informel et les phénomènes de grande pauvreté renforcent l'importance de l'école comme levier d'insertion sociale, professionnelle et plus

généralement dans la lutte en faveur de l'égalité des chances. Il apparaît cependant nécessaire que les établissements scolaires fonctionnent en synergie avec les acteurs sociaux notamment. Or, de ce point de vue-là, les études menées sur la CACL et Matoury, mais également à Saint-Laurent-du-Maroni montrent qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir. Tout semble indiquer en effet que l'institution scolaire fonctionne en vase clos, laissant la réalité socio-économique de l'élève derrière les grilles de l'établissement. L'inadaptation de certaines formations professionnelles dans les lycées de Guyane, illustre cette dysmétrie entre l'offre scolaire et les réalités sociales des territoires. Par ailleurs, on peut également estimer qu'au-delà des seuls aspects pédagogique et didactique, la formation des professeurs gagnerait à prendre davantage en considération les réalités socio-économiques de son territoire. Un renforcement de la formation continue des personnels sur ces aspects semblerait être une piste intéressante à explorer au regard des témoignages recueillis au sein de cette étude. Encore faut-il que cette dernière soit rendue plus accessible, notamment pour les enseignants intervenant en sites isolés.

Du point de vue linguistique et sociocommunautaire, les exemples de Grand-Santi et Camopi notamment montrent à quel point la formation des professionnels de l'éducation reste encore très lacunaire et que des efforts doivent être faits pour encourager une pédagogie de projet des professionnels ainsi que des initiatives en faveur d'une approche éducative interculturelle à destination des habitants appartenant aux communautés des territoires amazoniens. « Faire classe » en français dans des contextes où la langue de scolarisation n'est pas la langue d'usage pour une majorité de la population met au défi la relation entre professionnels et usagers. Le phénomène contribue à éloigner l'école de son lieu de vie et complique les mobilisations pédagogiques autour d'une approche coéducative entre la famille et les enseignants. Des pistes semblent toutefois émerger pour contrecarrer ces difficultés. L'exemple des ILM à Camopi ainsi que l'usage pertinent des services civiques à Saint-Laurent-du-Maroni montrent à quel point la professionnalisation et la formation de personnes issues des territoires guyanais constituent un puissant levier de relations entre les institutions éducatives et les habitants. Par ailleurs, la prise en compte des réalités culturelles et linguistiques des populations de Guyane constitue, comme le montre le cas de Grand-Santi, un élément crucial pour mobiliser les élèves en faveur d'une prise en compte de l'importance de la scolarisation. Tout n'est donc pas sombre pour autant dans ce tableau.

Les recherches sur le terrain démontrent une réelle appétence des enfants pour l'école et l'éducation au niveau primaire. Les réalités semblent en revanche plus contrastées lorsqu'on observe le phénomène au 2d degré. L'expérience scolaire se révèle ici plus traumatique et les conflits se manifestent plus souvent. Cette donnée apparaît comme une constante aussi bien sur les communes de l'intérieur, à Saint-Laurent-du-Maroni que dans la CACL. L'absentéisme des élèves trouve une partie de ses explications dans le décalage entre les objectifs de l'institution et les réalités vécues par les adolescents. Ces derniers ne savent pas toujours quelles postures adopter pour concilier une vie intime au sein de laquelle ils se voient souvent contraints d'assumer des responsabilités familiales d'adultes et une vie scolaire caractérisée par des sollicitations articulées

autour de la réussite éducative et de l'insertion socioprofessionnelle. Si l'on ajoute à cela les contraintes de déplacement vers les écoles, l'absence de restauration qui permet de maintenir l'élève à proximité de son établissement durant la journée, on comprend plus facilement pourquoi la non-scolarisation et la déscolarisation deviennent des phénomènes prégnants des établissements du 2nd degré de Guyane.

C'est justement lorsque l'on analyse ces phénomènes que l'on prend en compte l'importance des enjeux spatiaux de l'offre éducative. La région Guyane apparaît vaste et sa faible densité tend parfois à occulter la spécificité des enjeux constitués par l'accès à l'école. Dans les sites isolés, on voit parfaitement comment cela se décline notamment à travers l'exemple des trajets fluviaux qui se révèlent à la fois longs et coûteux pour les familles. Cette importance des parcours vers l'école constitue parfois des entraves dans la réalisation d'une expérience scolaire qui soit pleinement épanouissante. Ainsi, même si l'école paraît proche, elle se révèle en pratique très éloignée de l'élève et de sa famille. Cette distanciation favorise dans une certaine mesure la fracture entre le monde enseignant et le monde de l'élève. Par ailleurs, la forte mobilité des personnels éducatifs encourage incontestablement la relation de défiance entre l'école et les familles. Les enseignants désertent souvent les lieux qui ont les plus grands besoins socio-éducatifs. Comme le montrent les études sur Camopi, Grand-Santi et Saint-Laurent-du-Maroni, les mobilités professionnelles des enseignants, notamment dans l'Ouest guyanais et sur les fleuves, sont interprétées par les habitants comme le signe d'un mal-être et d'une insatisfaction à vivre dans leur lieu de vie. Cela encourage une relation de défiance et ne favorise nullement la pérennité du travail en équipe qui constitue pourtant un gage de bonnes pratiques éducatives. Par ailleurs, il demeure essentiel de prendre en compte les dynamiques migratoires de la société guyanaise. Les villes frontières comme Grand-Santi, Saint-Laurent-du-Maroni, Camopi, etc., démontrent à quel point les dynamiques de mobilité transfrontalière des populations altèrent les possibilités de favoriser des formes continues de scolarisation. La frontière joue ici un rôle discriminant en ce sens qu'elle conditionne des difficultés d'accès aux administrations et services publics et une non-reconnaissance de la résidence sur la commune. Le discours de certains professionnels à l'égard des familles traduit en filigrane cette défiance vis-à-vis des parents, notamment ceux issus de l'immigration. Leur intérêt pour l'école se manifesterait uniquement par la volonté d'obtenir un certificat de scolarité qui ouvre les droits à une reconnaissance auprès des services sociaux. Afin de contenir des demandes d'inscription nombreuses, des formes de sélection des élèves s'opèrent également par le biais de demandes de justification fondées sur la localisation géographique et l'origine nationale des élèves et de leurs familles. Tout cela, comme on le constate sur Saint-Laurent-du-Maroni, contribue à entretenir un commerce des justificatifs de domicile qui alimente les pratiques de type « marchands de sommeil ». Parallèlement, les personnels éducatifs souffrent quant à eux d'un manque de formations concrètes prenant en compte les réalités contrastées des quotidiens des élèves et ainsi favoriser une aide dans la mise en place d'un temps scolaire.

Par ailleurs, cette relation de défiance apparaît entretenue par la difficulté que peuvent ressentir les écoles et ses acteurs à accepter la place nécessaire de l'informalité dans les échanges et les relations avec les familles. L'éducation paraît en effet difficilement pensable dans le seul cadre de l'infrastructure scolaire. Ainsi qu'en atteste l'exemple de Matoury, l'ouverture de l'institution scolaire en dehors des temps scolaires favorise l'émergence de relations constructives avec les familles. Dans le cas de Saint-Laurent-du-Maroni, on constate également que le fait de se déplacer dans les quartiers des enfants permet aux enseignants et éducateurs de bénéficier d'une meilleure respectabilité des populations. Cette caractéristique se retrouve également dans les communes du fleuve où l'intérêt des enseignants pour les traditions et coutumes des communautés apparaissent importantes aux yeux des habitants.

De par les procédures de quarantaine et les dispositifs de confinement qu'elle a générés, la pandémie de la COVID-19 a, dans une certaine mesure, mis en exergue l'importance de ces différents éléments qui rejaillissent dans les approches locales que nous avons menées dans le cadre de cette étude. L'absence d'écoles durant la période du premier confinement a incontestablement renforcé les phénomènes de décrochage scolaire et de déscolarisation et la rentrée de 2020 s'est traduite notamment par des difficultés administratives des familles extrêmement importantes. L'inscription scolaire apparaît donc comme un droit et un service public de première nécessité qu'il faudrait impérativement améliorer afin de lutter contre les discriminations socio-scolaires qui touchent plus spécifiquement les adolescents ainsi que les enfants issus de familles immigrées et précaires.

Nous devons enfin insister sur un aspect essentiel qui semble traverser l'ensemble des problématiques socio-éducatives rencontrées dans les territoires étudiés. Il s'agit de la relation entre les familles, l'école et ses professionnels et les élèves. Cette dimension scolaire, souvent négligée par l'école républicaine française, semble particulièrement essentielle lorsqu'on observe la Guyane française. Rapprocher les familles de l'école constitue assurément un des meilleurs leviers pour lutter contre les discriminations sociales et communautaires dont sont victimes de nombreuses populations en Guyane. Par ailleurs, il apparaît impossible de favoriser une école inclusive et une prise en charge des troubles spécifiques des enfants sans encourager les échanges et relations avec des familles qui ont parfois des difficultés à accepter des diagnostics médico-psychologiques qu'ils estiment invalidants. L'étude menée aurait mérité sans doute de creuser davantage cette question de la prise en charge des publics spécifiques et à besoins particuliers d'autant plus que sur certains territoires de la Guyane, ceux-ci apparaissent comme majoritaires. Le renforcement de la présence territoriale du CASNAV ainsi que la mise en place plus importante de sections UPE2A ont été signalés comme constituant des objectifs importants en faveur de la prise en charge des élèves. On pourrait y ajouter par ailleurs le développement des stratégies médicales en faveur de meilleurs diagnostics médicaux sur les troubles du comportement et des émotions ainsi que des troubles du spectre autistique, dont les études récentes sur le territoire guyanais, accréditent l'idée d'une sous-évaluation de l'amplitude du phénomène.

Enfin, du point de vue des professionnels, il apparaît que le fait de mieux connaître les familles et les quotidiens de vie des enfants permet également une approche plus sereine des relations de classe et des pratiques professionnelles. L'académie de Guyane peut avoir un rôle central dans la mise en place de dynamiques pédagogiques et éducatives qui favorisent une meilleure inclusion de l'école dans son environnement et de meilleures relations des professionnels avec le cercle large des usagers de l'institution scolaire. Cette simple transformation inhérente à la culture historique républicaine de l'École française permettrait sans nul doute d'envisager un accueil scolaire fondé sur une plus grande bienveillance d'une part et une qualité éducative dictée par la volonté d'inclure les enfants au-delà de la simple attente d'une posture scolaire d'autre part.

Il nous apparaît important de terminer sur le fait que l'académie de Guyane peut s'appuyer sur des objectifs initiés dans ses différents programmes académiques. En effet, la consultation des ambitions et diagnostics opérés par les services du rectorat démontre que ces derniers ont pris la mesure des difficultés inhérentes au contexte culturel, social et économique du territoire. Le développement des services de restauration ainsi que la construction de nouveaux établissements scolaires constituent autant de signes attestant d'une volonté de faire de l'école un levier d'intégration des populations de Guyane. Par ailleurs, les évolutions des formations au sein des institutions d'enseignement supérieur attestent de la prise en compte des réalités interculturelles des territoires de Guyane. L'implication de la CTG dans la formation continue dispensée au sein de l'université de Guyane témoigne également de l'importance croissante accordée aux enjeux socio-éducatifs de la région. Des progrès restent à réaliser dans la synergie qui doit s'opérer entre les différents acteurs et il faut sans doute que les écoles, collèges et lycées apprennent également à travailler davantage en concertation avec les acteurs du monde socio-médical et associatif, que ce soit pour la détection et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ou encore pour favoriser une ouverture de l'institution vers les activités culturelles et sportives dispensées en dehors des établissements. La Guyane démontre ainsi à quel point l'accueil et la qualité scolaire passent nécessairement par un décloisonnement du lieu de l'expérience scolaire en direction du territoire de l'expérience globale d'existence de l'enfant et de l'adolescent.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, articles, thèses et mémoires de recherche

Ailincai, R., & Crouzier, M.-F. (2010). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel L'exemple plurilingue de la Guyane. Le primaire* (Vol. 1). CRDP.

Ailincai, R., & Mehinto, T. (2010). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane. Le secondaire* (p. 221). CRDP Guyane : ISBN : 978-2-35793-010-0. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00640247

Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : Entre théorie et pratique*.

Alby, S. (2008). Faire faire et faire mieux dire à des élèves dans une école de l'Ouest guyanais. *Le Français dans le Monde*, *44*, 1981102.

Alby, S., & Ho-A-Sim, J. (2006). Regard sur la formation des enseignants à l'IUFM de Guyane : Quelle adaptation au contexte guyanais ? *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, *4*, 5576.

Alby, S., & Launey, M. (2014). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise & B. Migge (Éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés* (p. 317347). IRD Éditions. http://books.openedition.org/irdeditions/6959

Alby, S., & Léglise, I. (2017). Plurilinguisme et éducation en Guyane. *Langues et cités*, *28*. www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-28-les-langues-de-Guyane

Alves-Melo, P. (2016). Histoires, identités et frontières : Indiens et Africains dans l'Amazonie coloniale. *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, *107*, 4555. https://doi.org/10.4000/caravelle.2076

Anelli, S. (2011). Ajuster l'aide pédagogique aux élèves de langue maternelle Bushinengué, dans les Segpas à l'ouest de la Guyane. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *54* (2), 185. https://doi.org/10.3917/nras.054.0185

Armanville, F. (2012). *Les Homes Indiens en Guyane française, pensionnats catholiques pour enfants amérindiens 1948-2012* [Mémoire de master 2].

Armoudon, N. (2015). *Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane*. Université Paris Ouest Nanterre-La défense.

Baubion-Broye, A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). Les activités psychologiques dans les restructurations sociales. *Psychologie et Éducation*, *Vol. XI* (n° 1-2), 11.

Basurko, C., Benazzouz, B., Dupart, O., Souchard, E., Trepont, A., Cann, L., Douine, M., Sanna, A., Wiedner-Papin, S., Renolle, B., Rouseseau, C., & Huber, F. (2020). La faim au temps du Covid-19 à Cayenne (Guyane) et dans ses environs. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, *29*, 582587.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, *9* (35), 226257. https://doi.org/10/dpgjz7

Benoît, C. (2016). Pampila et politique sur le Maroni : De l'état civil sur un fleuve frontière. *Histoire de la justice*, *26*, 237259. https://doi.org/10/ggkk8q

Benoît, C. (2018). « La carte n'est pas le territoire ! » Coutume, droit et nationalité plurielle en Guyane. *Ethnologie française*, *169* (1), 121130. https://doi.org/10/ggkk8r

Beriet, G., & Vié, A. (2019). Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent. Parcours d'adolescents à Maripasoula en Guyane. *Migrations Societe*, *176*, 129144.

Bitegue Dit Manga, B. (2007). L'égalité d'accès à la lecture : Quels enjeux pour les sites isolés de l'intérieur de la Guyane française ? Études caribéennes, *8*. https://doi.org/10/fg3rpg

Bourgarel, S. (1989). Migration sur le Maroni : Les réfugiés surinamais en Guyane. *Revue européenne des migrations internationales*, *5* (2), 145153. https://doi.org/10/dtfkbh

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *5* (1), 3552. https://doi.org/10/ggtgkz

Brodiez-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *La Vie des idées*. http://www.laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html

Caillet, V. (2017). Expérience scolaire des élèves. In R. Patrick & V. Z. Agnès (dir.) (Éds.), *Dictionnaire de l'Éducation* (p. 418423). Presses universitaires de France. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531896

Carde, E. (2009). Le système de soins français à l'épreuve de l'outre-mer. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, *2009/1*, 175189. https://doi.org/10/ggkd8f

Carde, E. (2012). Immigration (s) et accès aux soins en Guyane. *Anthropologie &amp ; Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, *5*. https://doi.org/10/ggkd8c

Charrier, R., Charles-Euphrosine, É., & Gragnic, B. (2017). Un parc de logement récents. *Insee Dossier Guyane*, *4*, 3.

Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : Modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, *n° 17* (2), 81102. https://doi.org/10/ddw2md

Collomb, G. (2013). « Indiens » ou « Brésiliens » ? Mobilités karipuna vers Cayenne (Guyane française). *remi*, *29* (1), 113131. https://doi.org/10/ggkd8j

Colombier, R., Deluc, B., Rachmuhl, V., & Piantoni, C. (2017). Relever le défi de l'habitat spontané en Guyane. Une expérimentation à Saint-Laurent-du-Maroni. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning*, *36*, Article 36. https://doi.org/10/ggkd8h

Dérisier, J.-S. (2020). *Mémoire de master MEEF Parcours Histoire-Géographie : L'inclusion scolaire des élèves allophones. Implication dans les cours d'histoire-géographie,*.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

Duchauffour, H. (2017). Les directeurs d'école primaire en France. *Spirale - Revue de recherches en education*, *N° 60* (2), 151159. https://doi.org/10/ggp3g2

Dupuy, R., & Blanc, A. L. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, *no76* (2), 6179. https://doi.org/10/dhh8rs

Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5e éd.). Armand Colin. https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200621636.htm ?WT.rss_f=ouvrages-sciences-de-l-education&WT.tsrc=RSS

Elfort, M. (2010). Pouvoirs publics, populations amérindiennes et bushinenge en Guyane Française. *Pouvoirs dans la Caraïbe. Revue du CRPLC*, *16*, 6792. https://doi.org/10.4000/plc.819

Epstein, M., & Armoudon, N. (2018). Genre et perception de la réussite en Guyane. Éducation et Formation, *96*, 19.

Étudiants du Master 2 : Expertise internale. (2018). Étude d'intégration urbaine, sociale et environnementale du quartier d'habitat spontané Chekepatty à Saint-Laurent du Maroni.

Farraudiere, Y. (1989). *Ecole et société en Guyane française : Scolarisation et colonisation*. Editions L'Harmattan.

Fonds des Nations Unies pour l'Enfance. (2015). *Global Out-of-School Initiative : Operational manual* (UNICEF-Section Education). https://unesdoc.unesco.org/ark : /48223/pf0000247531

Forquin, J.-C. (1996). École et culture : Le point des sociologues britanniques (2e éd). De Boeck Université.

Gallibour, É. (2007). Handicap et petite enfance en Guyane française : Une analyse des relations entre professionnels et

familles. *Santé Publique*, *19* (1), 1929. https://doi.org/10/dchtvs

Galvao, I. (2007). Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : Réflexions à partir de la guyane. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *36/1*, 7181. https://doi.org/10/cx94hj

Géhin, J.-P. (2003). La construction sociale de la "déscolarisation" : Examen d'un dispositif départemental de signalement de l'absentéisme. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *2*, 7197.

Géry, Y., Mathieu, A., & Gruner, C. (2014). *Les abandonnés de la République : Vie et mort des Amérindiens de Guyane française*. Albin Michel.

Gilbert, G. (2016). L'effet de l'écoute dans un contexte éducatif. Petite histoire d'un jeune en situation de décrochage scolaire. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, *94* (2), 143. https://doi.org/10.3917/read.094.0143

Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, *29* (4), 463. https://doi.org/10.3917/ds.294.0463

Goury, L., Launey, M., Queixalós, F., & Renault-Lescure, O. (2000). Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue francaise de linguistique appliquee*, *Vol. V* (2), 4360.

Goury, L., & Migge, B. (2017). *Grammaire du nengee : Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. IRD, Institut de recherche pour le développement.

Gragnic, B. (2013). En Guyane, les conditions de vie matérielles de l'enfant s'imposent comme le premier déterminant de la non-scolarisation. *AntianÉchos*, *33*.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants* (Centre de Recherche de l'UNICEF). Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ERIC-compendium-FR_LR.pdf

Granger, S. (2008). La Guyane, un territoire Caraïbe en voie de sud-américanisation. *EchoGéo*, *6*. https://doi.org/10/ggkd8g

Greffard, J. (2016). Éducation et gestion de la diversité culturelle en Guyane : Comment les professeurs des écoles stagiaires gèrent la diversité culturelle de leur classe [Mémoire de master].

Grenand, F. (1982). Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane in Dossier Enseignement et formation professionnelle. *Bulletin d'Information du CENADDOM (Centre National de Documentation des Départements d'Outre-Mer) Talence*, *12* (66), 1926.

Grenand, Françoise, & Renault Lescure, O. (1990). Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : Approche culturelle et linguistique. *Centre ORSTOM de Cayenne*, *107*, 78.

Gros, D. (2019). Privés d'école. *Plein droit*, *n° 120* (1), 2831. https://doi.org/10/ggkd8p

Guigue, M. (2014). La démultiplication des relations collège-famille face à des élèves décrocheurs. *Education et societes*, *n° 34* (2), 87101. https://doi.org/10/ggm87n

Hassenforder, J. (1990). *Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherches : Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie*. INRP.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation*, *57*, 6578. https://doi.org/10/ghp822

Hidair, I. (2009). L'espace urbain cayennais : Un champ de construction identitaire. *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, *6*. https://doi.org/10/c3spdb

Hidair, I., & Chicot, P.-Y. (2008). Coopération internationale locale et politique éducative en Guyane. *EchoGéo*, *6*. https://doi.org/10/ggkd8d

Ho-A-Sim, J. (2008). L'insertion scolaire des enfants de l'Ouest guyanais. In I. Léglise & B. Migge (Éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (p. 119132). IRD Éditions. https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6947

Hubert, B. (2014). Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, *1306*, 2330. https://doi.org/10/ggkd8m

Hurault, J.-M. (1972). *Français et Indiens en Guyane, 1604-1972*. Union générale d'éditions.

Inizan, A. (2003). Témoignage séditieux sur les sources de l'échec scolaire. *Recherches & éducations*, *4*. http://rechercheseducations.revues.org.pioui.univ-guyane.fr/185

Isambert-Jamati, V., & Hassenforder, J. (1997). *Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherches…* INRP : L'Harmattan.

Jolivet, M.-J., & Vernon, D. (2007). Droits, polygamie et rapports de genre en Guyane. *Cahiers d'études*

africaines, *47* (187188), 733752. https://doi.org/10/ggk232

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, *59* (5), 549568. https://doi.org/10/ghp82z

Kesler, S. (2020). La Guyane, une nouvelle frontière éducative : Comment l'ampleur des migrations conduit à repenser l'école. *Administration Education*, *N° 166* (2), 151157. https://doi.org/10/ghp823

Lamont, M. (2007). François Dubet, Valérie Caillet, Régis Cortéséro, David Mélo, Françoise Rault, Injustices : Expérience des inégalités au travail. Le Seuil, Paris, 2006, (490 p.). *Sociologie du travail*, *49* (Vol. 49-n° 4), 559561.

Lafontaine, D. (2008). L'effet classe. In *Dictionnaire de l'éducation* (p. 216220). PUF.

Leglise, I. (2005). Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : Répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme (2005). Études Créoles, *1*, 2357.

Léglise, I. (2008a). Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni. In I. Léglise & B. Migge (Éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (p. 403423). IRD Éditions. https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6963

Léglise, I. (2008b). Plurilinguisme et migrations en Guyane française. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques : Migrations et plurilinguisme*, *2*, 94100.

Leglise, I. (2011). Quel accès aux soins et aux services publics pour des citoyens non francophones ? *Culture et Recherche*, *125*.

Leglise, I. (2013). Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. *Histoire sociale des langues de France*.

Léglise, I., & Alby, S. (2007). Le paysage sociolinguistique de la Guyane. In S. Mam Lam Fouck (Éd.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui* (p. 469479).

Léglise, I., Bergounioux, G., Alby, S., Migge, B., Launey, M., & Lescure, O. (2017). Langues et cité. Les langues de Guyane. *Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, *29*, 16.

Léglise, I., & Migge, B. (Éds.). (2008). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*. IRD Éditions. https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6936

Leglise, I., Renault Lescure, O., & Vernaudon, J. (2014). Les langues en Guyane, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française (2014). In *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : L'école plurilingue en Outre-mer* (p. 101124). Presses Universitaires de Rennes.

Léobal, C. (2013). *Saint-Laurent-du-Maroni : Une porte sur le fleuve*. Ibis Rouge Éditions.

Léobal, C. (2016). Des marches pour un logement : Demandeuses bushinenguées et administrations *bakaa* (Saint-Laurent-du-Maroni, Guyane). *Politix*, *116* (4), 163. https://doi.org/10/ggk235

Leroux, X. (2010). Logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord. *Cybergeo : European Journal of Geography*. https://doi.org/10/cp2tqm

Leservoisier, C. (2019). *Pluriactivités et mobilités à Paul Isnard, un quartier d'habitat informel à Saint-Laurent du Maroni* [Mémoire de master].

Lohier, M. (1972). *Les mémoires de Michel*. Imprimerie Lallabery.

Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *181*, 99126. https://doi.org/10/ggtgm8

Macedo, S. (2016). Un universel très particulier : L'éducation autochtone chez les amérindiens wayãpi au Brésil et en Guyane française. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *15*, 101122.

Macedo-Tinoco, S. (2006). *Ekolya et Karetajar : Maître de l'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens Wayãpi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane Française)* [Thèse]. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Martin-Minaret, N. (2018). Évolution sociolinguistique et système éducatif chez une communauté amérindienne côtière de Guyane : Les Kali'na d'Awala-Yalimapo. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01746078

Maurel, D. (2012). Le dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle. *Revue française d'éducation comparée*, *8*, 227238.

Maurice, E. (2018). Faire l'École dans une « vieille colonie » : Un État colonial aux prises avec le monde scolaire de la Guyane française (de 1928 au début des années 1950) [Thesis, Paris, Institut d'études politiques]. In *Http : //www.theses.fr*. http://www.theses.fr/2018IEPP0011

Mazzocchetti, J. (2007). Stigmatisation et trajectoires d'exclusion : « Je voulais être ailleurs, où on ne me connaissait pas… ». *Pensée plurielle*, *n° 14* (1), 227. https://doi.org/10.3917/pp.014.0227

Mègemont, J.-L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, *no76* (2), 1528. https://doi.org/10/bx6bsd

Meunier, A. (2003). À propos de l'absentéisme scolaire et de la "déscolarisation" : De l'injonction "partenariale" aux résistances professionnelles. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *2*, 4369.

Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : Vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle, Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie*, *3*.

Moignard, B., & Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte. In *Aux frontières de l'école* (p. 87108). Presses universitaires de Vincennes. https://www.cairn.info/aux-frontieres-de-l-ecole--9782842924508-page-87.htm

Navet, E. (1984a). *Camopi, commune indienne. La politique de la France en Guyane en 1984*. Inti et Geria.

Navet, E. (1984b). Réflexion sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : L'exemple de la commune de Camopi. *Chantiers Amerindia*, 92.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*.

Œuvrard, F. (2011). Quels choix ? Pour quelle école ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *175*, 7376. https://doi.org/10/ggkd8k

Osborne, J. W. (2004). Identification with Academics and Violence in Schools. *Review of General Psychology*, *8* (3), 147162. https://doi.org/10/cbs2np

Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et societes*, *n° 27* (1), 2337. https://doi.org/10/fbw7kw

Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.

Petit-Ballager, F. (2009). Signaler l'élève difficile : De l'aide préventive à la gestion précautionneuse. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *8*, 229243.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.

Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.

Piantoni, F. (2002). Les recompositions territoriales dans le Maroni : Relation mobilité-environnement. *Revue européenne des migrations internationales*, *18* (2), 1149. https://doi.org/10.4000/remi.1630

Price, R., & Price, S. (2004). *Les Marrons* (2. Éd). Vents d'Ailleurs.

Puren, L. (2008). Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle. In I. Léglise & B. Migge (Éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (p. 279295). IRD Éditions. https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.6957

Qribi, A. (2016). L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. *Revue des sciences de l'éducation*, *42* (2), 6994. https://doi.org/10/ghp82x

Qribi, A., & Chapellon, S. (2018). Adversité et créativité dans le contexte de demande d'asile en Guyane française. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1*, 147162. https://doi.org/10/ggtgm9

Qribi, A., & Ho-A-Sim, J. (2019). Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires. *Formation et profession.*, *27* (1), 5369. https://doi.org/10.18162/fp.2018.447

Qribi, A., & Vié, A. (2019). Le travail social à l'épreuve des relations interethniques. *Empan*, *4* (116), 110117.

Raibaud, Y. (2006). Les dérouilleurs de la Guyane. Animateurs et médiateurs sociaux dans la création d'une citoyenneté guyanaise. In *Revoir la ville : Guyane, Surinam, Brésil, Réunion. Similitudes et dissemblances* (p. 271286). L'Harmattan.

Renault-Lescure, O., & Migge, B. (2009). *Langues et école en Guyane* (V. Fillol & J. Vernaudon, Éds. ; L'Harmattan, p. 4966). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00714728

Rival, L. M. (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar : Los huaorani de ayer y hoy*. Ediciones Abya-Yala.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American*

educational research journal, *50* (1), 436. https://doi.org/10/dnb4

Rouault, R. (2005). Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, *2005/3*, 355366. https://doi.org/10/ggkd8n

Salaün, M. (2020). Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la " culture " dans l'appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française. *Agora débats/jeunesses*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02932442

Soulet, M.-H. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, *2*, 4959. https://doi.org/10/b75rxm

Thabouillot, G. (2011). Être chef de poste en Inini (1930-1969). *Outre-mers*, *98* (370), 4355. https://doi.org/10/ggk236

Temporal, F., Beaugendre, C., & Marie, C. V. (2016, juin). *Les familles transnationales en Guyane : Quelles réalités ?* XIXe Colloque international de l'AIDELF Configurations et dynamiques familiales, Université de Strasbourg

Thurmes, M. (2006). *Les métropolitains en Guyane : Une intégration sociale entre individu et groupe culturel* [Thèse de doctorat de sociologie, Université Paul Valéry - Montpellier III]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00069065v2/file/these_MARION_THURMES.pdf

Vié, A. (2018a). École et migration en Guyane française : Invisibilité des parcours migratoires dans les dossiers scolaires à Maripasoula. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, *4* (34), 143165. https://doi.org/10/ghp824

Vié, A. (2018b). Quand recherche et pédagogie se croisent : Étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *3* (83), 165182.

Rapports de recherche, rapports institutionnels, présentations et documents de travail

Académie de Corse (Éd.). (2020). *L'académie en chiffre : Corse*.

Archimbaud, A., & Chapdelaine, M.-A. (2015). *Suicides des jeunes Amérindiens en Guyane française : 37 propositions pour enrayer ces drames et créer les conditions d'un mieux-être* (p. 167) [Rapport au Premier ministre]. Ministère de l'Outre-Mer.

Armagnague, M., Baneux, I., Beriet, G., Boulin, A., Cossée, C., Navone, L., Rigoni, I., Tersigni, S., & Vié, A. (2019). *Rapport de Recherche Educinclu : Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants : Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion* (p. 230). Centre Henri Aigueperse.

Bahuchet, S., Grenand, F., Grenand, P., & De Maret, P. (2000). *Les Peuples des Forêts Tropicales Aujourd'hui, volume 1 Forêts des tropiques, forêts anthropiques* (p. 135). APFT -ULB, Centre d'Antropologie culturelle.

Besançon, L. (2011). *Atlas socio-démographique des CUCS, Matoury* (Portraits de territoires, p. 14). CRPV.

Besançon, L. (2018). *Rapport d'étude Urbanisation spontanée* (p. 138). AUDEG.

Bisson-Vaivre, C., Delaubier, J.-P., & Kesler, S. (2015). *Suivi des REP+ « préfigurateurs » : Académie de la Guyane* (p. 69). Ministère de l'éducation nationale.

Bottaro, W., Gueret, P. V., Gros, A., Duplan, H., Marrien, N., Cazaux, S., Laleu, F., Baron, J., Gleichmann, M., & Faure, F. (2017). *Etude prospective : Quel impact des dynamiques démogra- phiques sur l'offre sanitaire et médico-sociale de la Guyane ?* (Note technique No 38 ; p. 259). ARS.

Boudesseul, G. (2017). *Les inégalités territoriales de décrochage scolaire* (p. 52). CNESCO.

Brisset, L., Durand, A., & Bernabé, Y. (2020). Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna (p. 97). Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

CACL. (2020). *Inscriptions aux transport scolaire 2020-21*.

Carle, J.-C., Karam, A., & Lafon, L. (2018). *Le système éducatif en Guyane. Pour un état d'urgence étudatif*. Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Sénat.

Caro, P. (2018). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer.* (P. 112). CNESCO.

Centre de Ressources des politiques de la ville de Guyane. (2011). *Atlas démographique des CUCS, Matoury*. CRPV.

Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de France* (p. 9) [Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la

Communication]. Ministère de la Culture et de la Communication.

Collectif, ACSÉ, & Centre de Ressources des politiques de la ville de Guyane. (2008). *Enquête auprès des services publics les plus sensibles en matière de repérage et/ou de production de discriminations Phase exploratoire : Ile de Cayenne—Guyane*.

CNCDH. (2017). *Avis sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer* (p. 94). Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. https://www.cncdh.fr/sites/default/files/170706_avis_droit_a_leducation_dans_les_outre-mer_0.pdf

Collectif. (2015). *Contrat de ville 2015-2020 Saint-Laurent-du-Maroni* (p. 71). Ville de Saint-Laurent-du-Maroni.

Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous.* (p. 223). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Défenseur des Droits (Éd.). (2016). *Droit fondamental à l'éducation : Une école pour tous, un droit pour chacun*. 152.

Durand, Y., & Guyard, J. (1999). *N° 1477.- Rapport d'information de MM. Yves Durand et Jacques Guyard, déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires culturelles et la commission des finances, sur l'enseignement scolaire en Guyane.* (Rapport d'information No 1477 ; p. 39). Assemblée Nationale. http://www.assemblee-nationale.fr/rap-info/i1477.asp

Gouvernement. (2021). *Dossier de presse : Soutenir les familles fragiles réduire les inégalités, favoriser les apprentissages : Multiplier les petits déjeuners à l'école*.

Gragnic, B., Horatius-Clovis, H., Arteault, M.-P., Majza, B., & Serisier, G. (2014). *L'état de l'école en Guyane : Des progrès à poursuivre*. INSEE, Antilles-Guyane. https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285586

GRET. (2015). *Prospective urbaine : Le cas de Saint-Laurent du Maroni en Guyane*. Séminaires EPL : les tansitions démographiques, Nancy.

France, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2019). *Repères et références statistiques : Sur les enseignements, la formation et la recherche : [RERS 2019]*.

France, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2020). *Repères et références statistiques : Enseignements, formation, recherche : [RERS 2020]*.

Horatus-Clovis, H., & Gragnic, B. (2016, janvier). Près de 120 000 élèves attendus dans les premier et second degrés d'ici 2030. *Insee Analyse*, *13*.

Jolivet, A., Cadot, E., Carde, E., Florence, S., Lesieur, S., Lebas, J., & Chauvin, P. (2011). *Migrations et soins en Guyane* (Document de travail No 105 ; p. 118). INSERM. Université Pierre et Amrie Curie. Agence Française de Développement.

Le système éducatif dans les académies ultramarines (p. 109). (2020). Cour des comptes.

L'habitat en Guyane en 2019 : Données et chiffres-clés (Tableau de bord No 3 ; p. 40). (2019). AUDEG.

Lubac, F. (2009). *Le travail indépendant informel en Guyane* (p. 60). Association pour le Droit à l'Initiative Économique.

MaroniLab. (2019). *Prendre en compte les quartiers d'habitat spontané dans les projets d'aménagement urbain de Saint-Laurent du Maroni. Concevoir de manière participative l'intégration des quartiers d'habitat spontané*.

Mathieu, Y. (2016). *Accès aux droits et aux services publics en Guyane. Compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016* (p. 150). Défenseur des droits.

Piantoni, F. (2009). *Discrimination et fragmentation socio-spatiale dans le bassin d'habitat de Cayenne : Étude sur sept quartiers précarisés, synthèse du rapport d'étude* (p. 10). Centre de Ressources des Politiques de la Ville.

Pied, V., Bordaçarre, A., & Launey, N. (2015). *La carence institutionnelle dans l'établissement de l'état civil, vecteur d'atteintes à l'accès aux droits dans l'Ouest guyanais* (p. 44). Ligue des droits de l'Homme.

Poncelet, D., & Vlassis, J. (2014, mai 14). Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire. *Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire*. Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire, Luxembourg.

Quels besoins en logement en Guyane pour les 10 prochaines années ? (p. 68). (2017). Urbalterre conseil & Id Territoires.

Ramadier, A., & Goulet, P. (2019). *Rapport d'information déposé par la mission d'information sur l'aide sociale à l'enfance*

(Rapport d'information No 2110 ; p. 157). Assemblée Nationale.

Rapport de présentation du plan local d'urbanisme, commune de Maripasoula (p. 1131). (2013). Mairie de Maripasoula.

Rectorat de Guyane. (2014). *Contrat de Haute Qualité Éducative 2013-2017* (p. 15). Ministère de l'éducation nationale/Ministère des outre-mer/Ministère délégué à la réussite éducative.

Rectorat de Guyane. (2017). *Projet Académique 2018_2021* (p. 35). Ministère de l'éducation nationale.

Service territorial de Guyane. (2019). La Guyane, une région jeune et cosmopolite. *INSEE Analyses Antilles-Guyane*, *35*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/3695893

Studer, B., & Petit, M. (2020). *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement, en conclusion de la mission effectuée en Guyane sur la rentrée scolaire (13-19 octobre 2019)* (Rapport d'information N° 2650). Assemblée Nationale.

UNESCO. (2016). *Document de programme et de réunion : Comment apprendre, quand on ne comprend pas ?* UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Urbanisation spontanée (p. 138). (2018). [Rapport d'étude]. AUDEG.

Vié, A. (2020). Éducation et territoire (s) (p. 114). UNSA Education, IRES.

Wintrebert, R. (2015). *Scolarités des 15-25 ans et développement d'une « culture jeune » en Guyane*. CRPV.

Articles de presse

À 25 ans, Lénaïck Adam est le nouveau député « En Marche » en Guyane. (2017, juin 17). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/25-ans-lenaick-adam-est-nouveau-depute-marche-guyane-485777.html

À Saint-Laurent les habitants du quartier informel Bagdad demandent la régularisation de leur situation. (2021, mars 13). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/saint-laurent-du-maroni/a-saint-laurent-les-habitants-du-quartier-informel-bagdad-demandent-la-regularisation-de-leur-situation-957721.html

AFP, avec. (2019, septembre 13). Guyane. Des milliers d'enfants ne sont pas scolarisés chaque année. *Ouest-France.fr*. https://www.ouest-france.fr/region-guyane/departement-de-guyane/guyane-des-milliers-d-enfants-ne-sont-pas-scolarises-chaque-annee-6518906

Cayenne : Bientôt une seule cuisine centrale pour les écoles. (2019, aout). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/cayenne-bientot-seule-cuisine-centrale-ecoles-741925.html,

Communiqué : Inscription à l'école simplifiée : Une avancée encourageante pour les élèves empêchés d'école. (2020, juillet 6). https://www.unicef.fr/article/inscription-l-ecole-simplifiee-une-avancee-encourageante-pour-les-eleves-empeches-d-ecole

Coup de colère des habitants de Charvein pour le transport scolaire de leurs enfants. (2020, novembre 12). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/coup-de-colere-des-habitants-de-charvein-pour-le-transport-scolaire-de-leurs-enfants-892102.html,

Drame de la précarité à Saint-Laurent-du-Maroni où deux enfants sont morts dans un incendie. (2021, mars 3). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/saint-laurent-du-maroni/incendie-a-saint-laurent-drame-de-la-precarite-949135.html

Éducation : Quelle continuité pédagogique pour les enfants scolarisés à Maripasoula ? (2020, juillet 20). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/education-quelle-continuite-pedagogique-enfants-scolarises-maripasoula-854610.html

Guyane la 1ère. (2016, mai 17). *Crise à l'internat de Maripasoula, l'internat serait hanté… - Guyane la 1*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/crise-l-internat-de-maripasoula-l-internat-serait-hante-360671.html

Guyane la 1ère. (2018, juin 10). *Taluen : Fin de la grève des parents d'élèves*. https://www.facebook.com/guyanela1ere/videos/2207729899243976/

Guyane : Le meurtrier de l'ancienne miss Kourou condamné à 7 ans de prison. (2016, janvier 22). *BFMTV*. https://www.bfmtv.com/police-justice/guyane-le-meurtrier-de-l-ancienne-miss-kourou-condamne-a-7-ans-de-prison_AN-201601210077.html

Guyane : Un jeune de 18 ans décède après avoir été atteint d'une balle perdue lors d'un Sound System. (2019, juin 24). *ZayActu.org*. https://www.zayactu.org/2019/06/infos/guyane/guyane-un-jeune-de-18-ans-decede-apres-avoir-ete-atteint-dune-balle-perdue-lors-dun-sound-system

Laporte, Sébastien. (2020, septembre 9). L'académie de

Guyane en ordre de marche. *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/guyane/l-academie-de-guyane-en-ordre-de-marche-869186.html

Le recensement de la population guyanaise remis en cause par la CTG. (2021, mars 3). *France-Guyane*. https://www.franceguyane.fr/actualite/politique/le-recensement-de-la-population-guyanaise-remis-en-cause-par-la-ctg-479552.php

L'Express, & AFP. (2019, octobre 18). *Guyane : Des fumées toxiques s'échappent d'une décharge depuis cinq semaines*.

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/environnement/guyane-des-fumees-toxiques-s-echappent-d-une-decharge-depuis-cinq-semaines_2104017.html

Maripasoula : Le collège Gran Man Difou infesté de puces est toujours fermé. (2018, mars 17). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/maripasoula-college-gran-man-difou-infeste-puces-est-toujours-ferme-570249.html

Mathieu, S. (2020, septembre 4). Reports de la rentrée à Maripasoula, au lycée Melkior-Garré et à l'école Malacarnet à Cayenne -. *France-Guyane*. https://www.franceguyane.fr/actualite/education-sante-environnement/reports-de-la-rentree-a-maripasoula-au-lycee-melkior-garre-et-a-l-ecole-malacarnet-a-cayenne-472580.php

Matoury : Le squat de Saint-Pierre un brûlot administratif et juridique sur fond de misère. (2021, mars 9). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/centre-littoral/matoury/matoury-le-squat-de-saint-pierre-un-brulot-administratif-et-juridique-sur-fond-de-misere-954067.html

Moussaoui, R. (2017, mai 29). Guyane. De la ville coloniale au défi de l'habitat spontané. *L'Humanité*. https://www.humanite.fr/guyane-de-la-ville-coloniale-au-defi-de-lhabitat-spontane-636644

Radio Péyi - Partageons l'essentiel ! (2020, novembre 20). *L'invité du 7h | 20 novembre 2020 | Aurore Goursaud*. https://www.youtube.com/watch ? v=rSJULAjNjQo

Scherhag, K. (2014, décembre 16). A Balata, alcool et pétards pour tuer le temps—Toute l'actualité de la Guyane sur Internet—FranceGuyane.fr. *France-Guyane*. https://www.franceguyane.fr/actualite/vielocale/a-balata-alcool-et-petards-pour-tuer-le-temps-223262.php

Scolarisation des enfants : RESF annonce une victoire « historique » en Guyane. (2020, novembre 3). *Guyane la 1ère*. https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/centre-littoral/cayenne/scolarisation-des-enfants-resf-annonce-une-victoire-historique-en-guyane-888692.html

Un barrage pour demander l'électricité dans la cité informelle Jakata à Saint-Laurent du Maroni. (2021, mars 9). *Guyane la 1ère*.

https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/ouest-guyanais/saint-laurent-du-maroni/un-barrage-pour-demander-l-electricite-dans-la-cite-informelle-jakata-a-saint-laurent-du-maroni-954157.html

UNICEF, Collectif national Droits de l'Homme Romeurope, & CNCDH. (2019, février 19). *Communiqué de presse : L'École pour chaque enfant : Des efforts restent à faire !* [Communication personnelle].

Pages internet consultées

Académie en chiffres. Académie de Guyane. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.ac-guyane.fr/cid138803/academie-chiffres.html

Activités périscolaires de Rémire-Montjoly. Guyane française. (s. d.). Périscolaires. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.periscolaires.com/

Activités périscolaires, extrascolaires et garderie dans les écoles. (s. d.). Mairie de Cayenne. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.ville-cayenne.fr/activites-periscolaires/

Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002 : Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves étrangers de nationalité étrangère des premier et second degrés. (2002). Éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm

Cartographie du Parc amazonien de Guyane | Parc amazonien de Guyane. Parc amazonien Guyane. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://www.parc-amazonien-guyane.fr/fr/des-decouvertes/un-territoire-unique/cartographie-du-parc-amazonien-de-guyane

Cartographie participative. (s. d.). Maroni Lab. Consulté 4 janvier 2021, à l'adresse https://maronilab.com/cartographie-participative/

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Scolarisation des élèves : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. (2012). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/

https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm

CTGuyane. *Modalités d'inscription 2020-2021—Collectivité Territoriale de Guyane*. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.ctguyane.fr/modalites-dinscription-2020-2021/

Cuisine centrale – Mairie Rémire-Montjoly. Mairie de Rémire-Montjoly. Consulté 21 mars 2021, à l'adresse http://www.remire-montjoly.fr/votre-quotidien/education/cuisine-centrale/

Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : Première évaluation. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 4 janvier 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-11879

Défaut de scolarisation : Saisine de la HALDE en 2008 - LDH Guyane. (2012, décembre). https://site.ldh-france.org/guyane/accueil/informations/defaut-de-scolarisation-saisine-de-la-halde-en-2008/

DICOM_Gabriel.DS, & DICOM_Gabriel.DS. (2021, mars 21). *Des petits déjeuners à l'école dans les territoires prioritaires*. Ministère des Solidarités et de la Santé. https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/lutte-contre-l-exclusion/lutte-pauvrete-gouv-fr/la-mise-en-oeuvre/agir-contre-les-inegalites-des-le-plus-jeune-age/article/des-petits-dejeuners-a-l-ecole-dans-les-territoires-prioritaires

Direction Générale de la Cohésion et des Populations / DGCOPOP / Services placés sous l'autorité hiérarchique du Préfet / Les services de l'État en Guyane / Services de l'État / Accueil—Les services de l'État en Guyane. Préfecture de Guyane. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse https://www.guyane.gouv.fr/Services-de-l-Etat/Les-services-de-l-Etat-en-Guyane2/Services-places-sous-l-autorite-hierarchique-du-Prefet/Direction-Generale-de-la-Cohesion-et-des-Populations-DGCOPOP

Dossier complet – Commune de Camopi (97356) | Insee. INSEE. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97356

Dossier complet – Commune de Grand-Santi (97357) | Insee. INSEE. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97357

Dossier complet – Commune de Matoury (97307) | Insee. INSEE. Consulté 26 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97307

Dossier complet – Commune de Remire-Montjoly (97309) | Insee. INSEE. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97309

Dossier complet – Commune de Saint-Laurent-du-Maroni (97311) | Insee. INSEE. Consulté 12 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-97311#chiffre-cle-3

Dossier complet – Département de la Guyane (973) | Insee. INSEE. Consulté 9 septembre 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ? geo=DEP-973

Dossier complet – France | Insee. INSEE. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=FRANCE-1#consulter-sommaire

Dossier complet – Intercommunalité-Métropole de CA du Centre Littoral (249730045) | Insee. INSEE. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=EPCI-249730045

Dossier complet – Intercommunalité-Métropole de CC de l'Ouest Guyanais (249730037) | Insee. INSEE. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=EPCI-249730037

DU Sciences de l'Éducation. *Université de Guyane*. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.univ-guyane.fr/formation/formation-continue/du-sciences-de-leducation/

DU Sciences de l'Éducation et de la Formation. *Université de Guyane*. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse https://www.univ-guyane.fr/formation/formation-continue/du-sciences-de-leducation-et-de-la-formation/

FOR1—Population de 2 ans ou plus par scolarisation, sexe, âge et lieu d'études en 2015 – Commune de Saint-Laurent-du-Maroni (97311) –Diplômes—Formation en 2015 | Insee. INSEE. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3568825 ? geo=COM-97311&sommaire=3568833

FOR1—Population de 2 ans ou plus par scolarisation, sexe, âge et lieu d'études en 2015 – Département de la Guyane (973) –Diplômes—Formation en 2015 | Insee. INSEE. Consulté 8 mars

2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3568825 ? geo=DEP-973&sommaire=3568833

GUYANE, D. (2017, juillet 19). *Qu'est-ce qu'une OIN, en général ?* Guyane développement durable. http://www.guyane.developpement-durable.gouv.fr/qu-est-ce-qu-une-oin-en-general-a1829.html

Guyane : Un jeune de 18 ans décède après avoir été atteint d'une balle perdue lors d'un Sound System. (2019, juin 24). *ZayActu.org*. https://www.zayactu.org/2019/06/infos/guyane/guyane-un-jeune-de-18-ans-decede-apres-avoir-ete-atteint-dune-balle-perdue-lors-dun-sound-system

Le Réseau Périnat accompagne les grossesses chez les adolescentes en Guyane |. (2020). *Guyane Promo Santé*. https://gps.gf/blog/un-projet-daccompagnement-des-grossesses-chez-les-adolescentes-en-guyane/

IMG1A - Population par sexe, âge et situation quant à l'immigration en 2017 – Recensement de la population – Résultats pour toutes les communes, départements, régions, intercommunalités… – Étrangers—Immigrés en 2017 | Insee. INSEE. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/4515410 ? geo=COM-97307&sommaire=4515432

Intercommunalité-Métropole de CA du Centre Littoral (249730045) – COG | Insee. INSEE. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/metadonnees/cog/intercommunalite-metropole/EPCI249730045-ca-du-centre-littoral

Jarraud, F. (2020, novembre 23). Education prioritaire : La suppression des Rep est en marche… *L'expresso*.

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/11/23112020Article637417106894866165.aspx

Journal officiel—JORF n° 0103 du 02/05/2017 : Accord de Guyane du 21 avril 2017—Protocole « Pou Lagwiyann dékolé », Ministère des Outre-Mer (2017). https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf ? id=s7dKqmX9zzAj7GXGxtaLOhqZQZVVaNhWO8GeM0uqmZo=

La loi pour une École de la confiance. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 23 mars 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474

La rentrée scolaire 2020 se fera en septembre—Ac-guyane.fr. Académie de Guyane. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse http://www.ac-guyane.fr/cid153470/la-rentree-scolaire-2020-se-fera-en-septembre.html

Langues de Guyane. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/

L'éducation prioritaire. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 24 mars 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140

L'enseignement des langues étrangères en France, Sénat, Décret n° 2001-733 (2001). http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-06343.html

Les collectivités territoriales. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/les-collectivites-territoriales-8138

Licence de Mathématiques (Etudiant Apprenti Professeur). *Université de Guyane*. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.univ-guyane.fr/formation/nos-formations/formations-dfr-sciences-technologies/licence-de-mathematiques-etudiant-apprenti-professeur/

Licences 3 et DUSED en alternance : Inscriptions ouvertes jusqu'au 01/07/2018. (2018, juin 14). *Université de Guyane*. https://www.univ-guyane.fr/2018/06/licences-3-et-dused-en-alternance-inscriptions-ouvertes-jusquau-01-07-2018/

L'inscription au collège. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/l-inscription-au-college-11987

L'Observatoire de la Non Scolarisation (O.N.S.) —Personnels de l'Académie de Guyane. Académie de Guyane. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse http://personnels.ac-guyane.fr/spip.php ? rubrique79

Maroni Lab. (2020, avril 3). *Coronavirus – Être confiné et vivre dans un quartier d'habitat spontané : La double peine* |. http://gps.gf/blog/coronavirus-etre-confine-et-vivre-dans-un-quartier-dhabitat-spontane-la-double-peine/

Mobilités scolaires en 2017 : Déplacements domicile—Lieu d'études | Insee. INSEE. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/4509360

Niveaux de vie et pauvreté en Guyane en 2017 : La moitié des guyanais vivent sous le seuil de pauvreté—Insee Analyses Guyane—46. INSEE. Consulté 12 mars 2021, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/4623886#tableau-figure1

Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale,

de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants

Petitjean, T. (2020). *#affairesscolaires : La campagne d'inscription dans les écoles du premier degré de #saintlaurentdumaroni pour l'année scolaire 2021-2022 va débuter*. Site de la Ville de Saint-Laurent du Maroni. https://www.saintlaurentdumaroni.fr/affairesscolaires-la-campagne-d-inscription-dans-les-ecoles-du-premier-degre-de-saintlaurentdumaroni-pour-l-annee_a5753.html

Question n°12224 -Monsieur Olivier Serva—Assemblée nationale. (2018). Assemblée Nationale. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse https://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-12224QE.htm

Qui sommes-nous ? Le Réseau E2C France. *Réseau E2C*. Consulté 25 mars 2021, à l'adresse https://reseau-e2c.fr/qui-sommes-nous

Climat scolaire—Accueil. Réseau Canopé. Consulté 3 avril 2021, à l'adresse http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

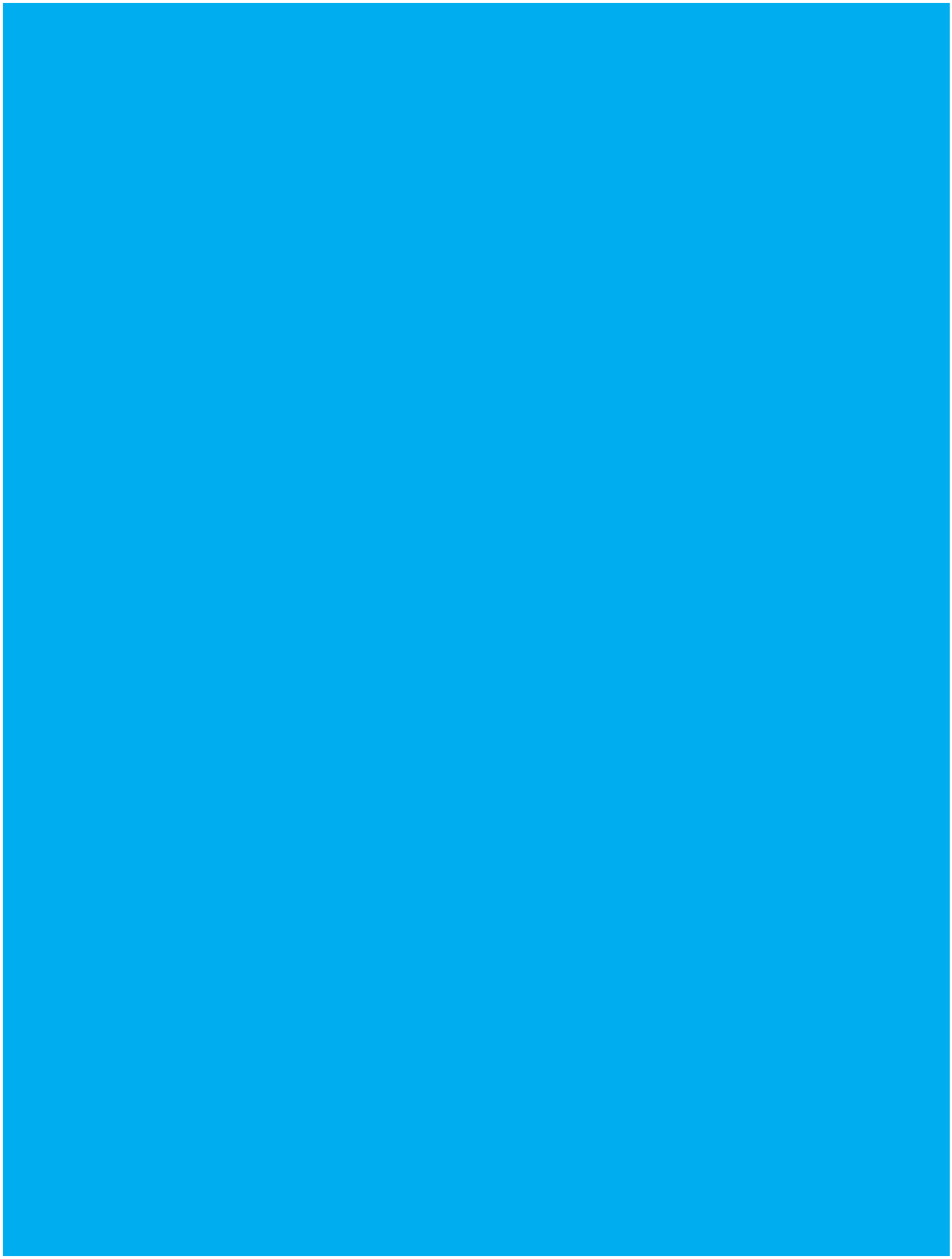
Scolarisation de tous les enfants en Guyane : La Halde n'a pas été entendue—MOM. (2010, novembre 4). MOM. http://www.migrantsoutremer.org/Scolarisation-de-tous-les-enfants

Site du CASNAV. Académie de Guyane. Consulté 15 décembre 2020, à l'adresse https://casnav.ins.ac-guyane.fr/INSCRIPTION-NOTIFICATION-AFFECTATIONS.html

Trépied, B. École en Guyane. *Legs colonial et outre-mer autochtones*. Consulté 27 septembre 2017, à l'adresse https://autochtom.hypotheses.org/ecole-en-guyane

Un campus d'excellence dans les filières : Médicales, sanitaires, sociales et de bien-être pour 2021—Ac-guyane.fr. (2020, novembre 20). Académie de Guyane. http://www.ac-guyane.fr/cid155549/un-campus-d-excellence-dans-les-filieres-medicales-sanitaires-sociales-et-de-bien-etre-pour-2021.html

Un nouveau parcours de formation pour les Intervenants en langue maternelle. (2018, mars 12). *Université de Guyane*. https://www.univ-guyane.fr/2018/03/nouveau-parcours-de-formation-intervenants-langue-maternelle/

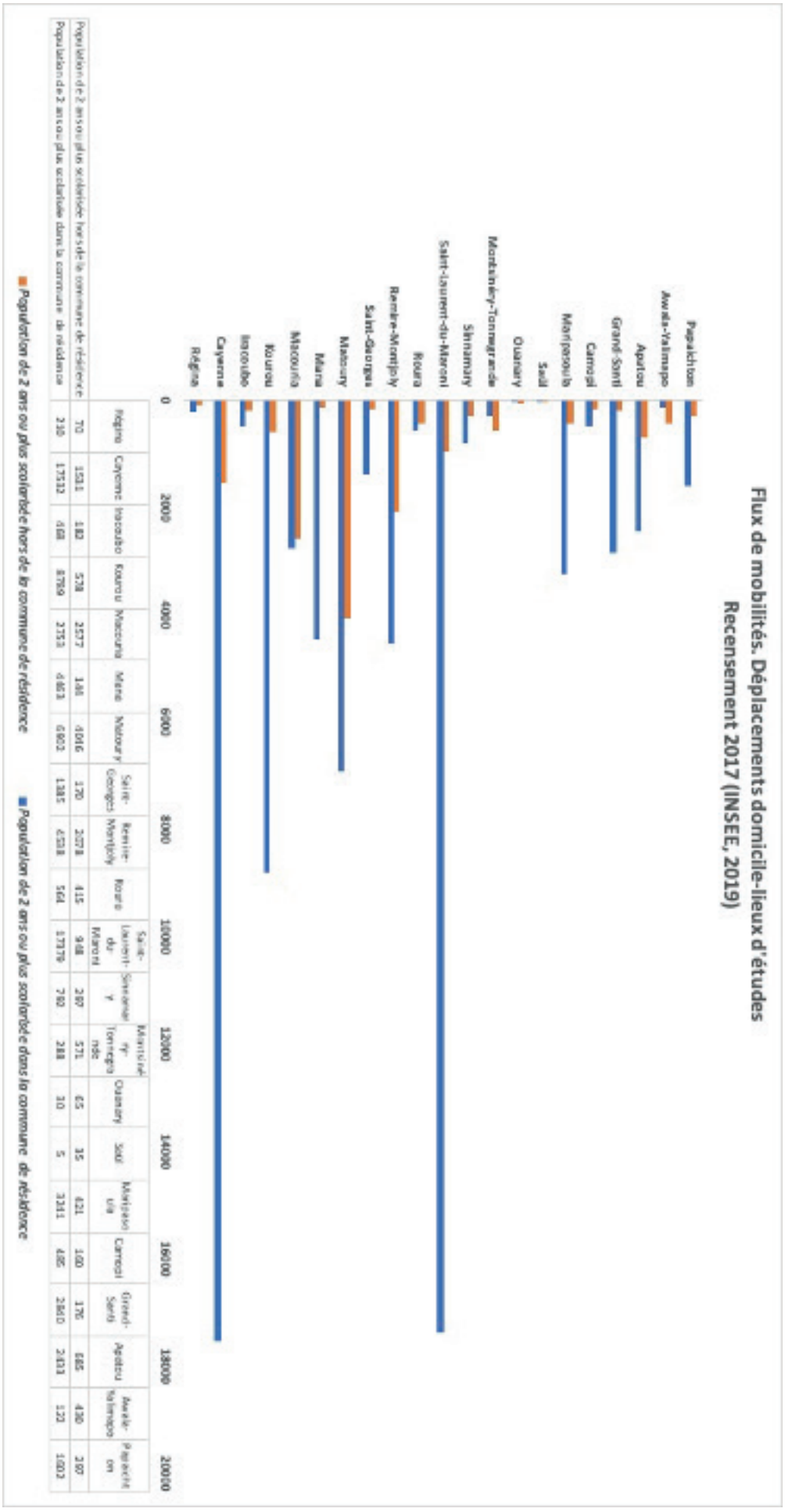


ANNEXES

Annexe 1

Flux de mobilités : déplacements domicile-lieux d'étude, 2017

Source : Insee, 2019.



Annexe 2

Suivi de cohorte d'élèves de troisième originaires de Camopi (2015-2019)

Source : Service Statistique, Rectorat de Guyane, 2020

Cohorte	Inscription en 3e	Taux de réussite au brevet (%)	Inscription en 2de	Taux d'abandon relatif à l'année précédente (%)	Inscription en 1ère	Taux d'abandon relatif à l'année précédente (%)	Inscription en terminale (%)	Taux d'abandon relatif par rapport à l'année précédente	2e inscription en terminale
2015	48	43,75	38	20,8	31		18,42	12	1
2016	36	22,6	19	47,22	9		52,63	4	
2017	36	22,58	23	36,11	14		39,13	11	
2018	41	36,36	32	21,95	24		25		
2019	46	29,62	32	30,43					
Moyenne	**41,4**	**30,98**	**28,8**	**31,3**		**19,5**	**33,79**	**9**	

Annexe 3

Proportion de professeurs contractuels et stagiaires au cycle 2 par établissement, Saint-Laurent-du-Maroni, circonscription 1, 2019/2020

Source : Données compilées par une circonscription, Rectorat de Guyane, 2019

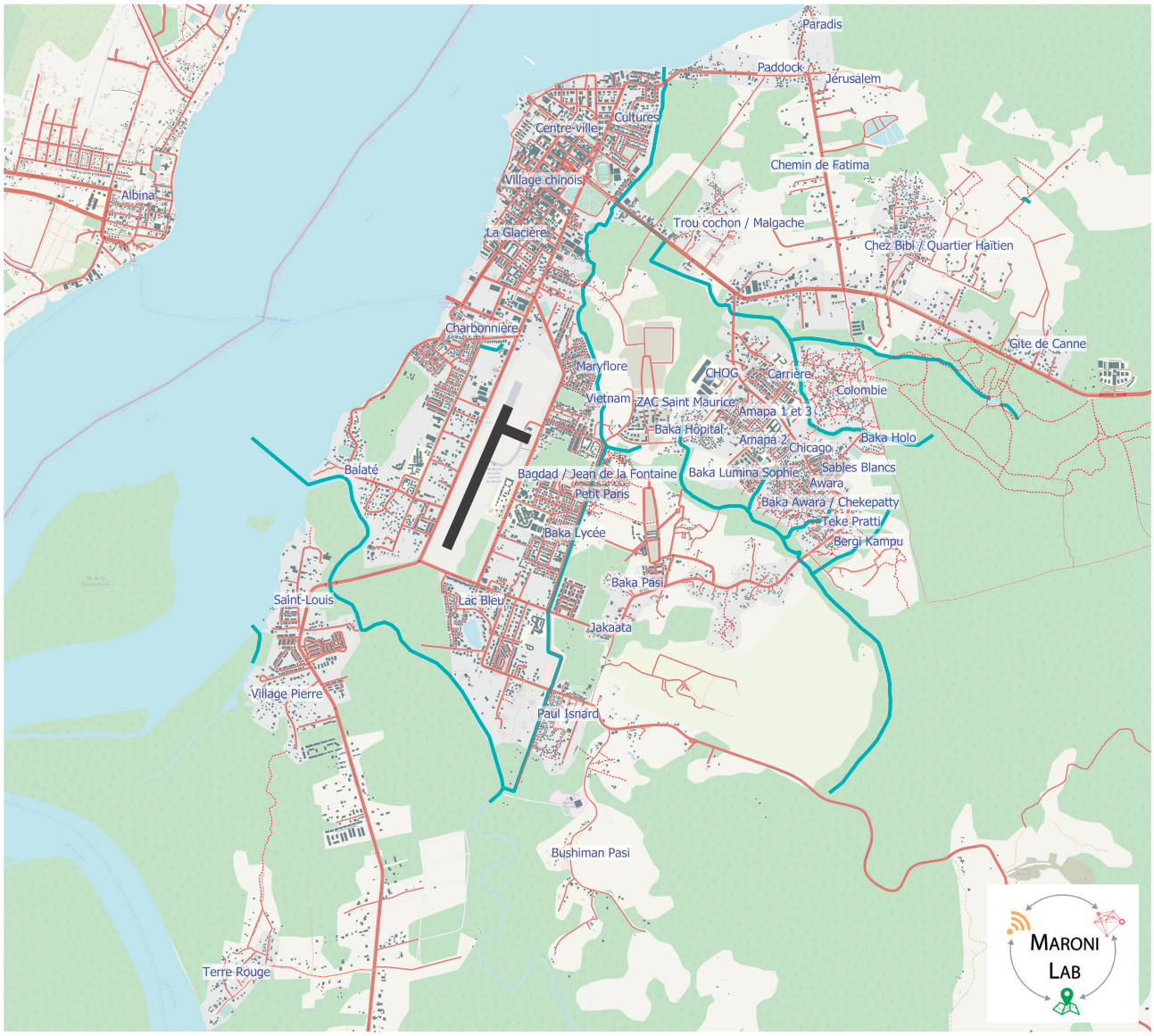
Établissements	V*	R	S	M	N	O	WP	S	G	H	I	TOTAL	%
CP	11	7	4	6	2	3	8	3	3	6	3	**53**	**100,00 %**
Nombre de contractuels	8	2	1	4	1	3	4	2	1	3	3	**32**	**60,38 %**
Nombre de professeurs stagiaires	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	**3**	
CE1	8	6	6	6	2	7	6	6	7	3	3	**60**	**100,00 %**
Nombre de contractuels	3	2	1	5	0	6	6	4	1	2	3	**33**	**55,00 %**
Nombre de professeurs stagiaires	2	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	**6**	
CE2	6	4	3	4	1	3		1	4	4	2	**32**	**100,00 %**
Nombre de contractuels	0	1	1	0	1	0		0	1	1	2	**7**	**21,88 %**
Nombre de professeurs stagiaires	0	0	1	0	0	0		0	2	1	0	**4**	
Total Postes	**25**	**17**	**13**	**16**	**5**	**13**	**14**	**10**	**11**	**13**	**8**	**145**	**100 %**
Total contractuels et stagiaires	**13**	**5**	**4**	**9**	**4**	**10**	**11**	**6**	**5**	**10**	**8**	**85**	**59 %**
% de contractuels et de stagiaires	**52,00 %**	**29 %**	**31 %**	**56 %**	**80 %**	**77 %**	**79 %**	**60 %**	**45 %**	**77 %**	**100 %**		

* La première lettre du nom de l'école est indiquée pour éviter d'alourdir le tableau.

Annexe 4

Carte présentant les différents quartiers de Saint-Laurent-du-Maroni

Source : MaroniLab, 2019.



Annexe 5

Acteurs rencontrés
dans le cadre de la recherche

Lieu	Type d'acteur	Profession	Institution	Date	Remarque
Cayenne	Professionnel	Responsable SCOSU	Rectorat	févr-20	entretien enregistré
Cayenne	Professionnel	Conseiller technique REP+	Rectorat	févr-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Service de la Statistique Académique	Rectorat	de mars à novembre 2020	Mail (COVID-19)
Cayenne	Professionnel	IEN	Rectorat	nov-20	Visio (COVID-19), prise de notes
Cayenne	Professionnel	Proviseur de lycée	Rectorat	mars-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Directeur école primaire	Rectorat	mars-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Directeur école primaire	Rectorat	mars-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Enseignant spécialisé 2d degré	Rectorat	mars-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Réseau RESF (enseignante)	Rectorat	août-20	téléphone
Cayenne	Professionnel	Bénévole LDH	Association	août-20	téléphone
Cayenne	Professionnel	Direction E2C	Association REAGIR	oct-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Formateur	Rectorat/UG	avr-20	entretien enregistré
Cayenne	Professionnel	Enseignant-chercheur	Université de Guyane	oct-20	entretien enregistré
Cayenne	Professionnel	Infirmier/Coordinateur MDA	CHAR	nov-20	prise de notes
Cayenne	Professionnel	Statisticien	Insee	mars-20	prise de notes

Lieu	Type d'acteur	Profession	Institution	Date	Remarque
Cayenne	Professionnel	Chargé du service insertion PJJ	PJJ	nov-20	entretien enregistré
Cayenne	Professionnel	Éducateur ASE	ASE/CTG	nov-20	entretien enregistré
Cayenne	Professionnel	Référent ASE	ASE/CTG	nov-20	entretien enregistré
National	Professionnel	Député 1ere circonscription	Assemblé Nationale	avr-20	Visio (COVID-19), prise de notes
Cayenne	Famille	Un parent d'élève et son fils		sept-20	prise de notes
Cayenne	Famille	Un parent d'élèves		sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Inspecteur de circonscription	Rectorat	nov-19	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Principal adjoint au collège	Rectorat	nov-19	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Enseignant contractuel RESF	Rectorat	sept-19	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Enseignant titulaire	Rectorat	nov-19	entretien enregistré
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Enseignant titulaire	Rectorat	nov-19	entretien enregistré
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Directeur d'un groupe scolaire	Rectorat	janv-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Directeur d'école primaire	Rectorat	nov-19	entretien enregistré
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Directeur d'école maternelle	Rectorat	nov-19	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Conseil pédagogique	Rectorat	janv-20	entretien enregistré

Lieu	Type d'acteur	Profession	Institution	Date	Remarque
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Responsable CIO	Rectorat	janv-20	entretien enregistré
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Inspecteur CASNAV	Rectorat	janv-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Directeur groupe scolaire	Rectorat	janv-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Enseignant spécialisé	Rectorat	sept-19	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Chargé de mission ASH ouest guyanais	Rectorat	sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Responsable MDA	CHOG	11/19, 01/20, 09/20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Coordinateur PASS	CHOG	sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Coordinatrice Réseau Périnat	Réseau Périnat	sept-19	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Directrice	MaroniLab	janv-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Directeur adjoint	Plateforme GCSMS	sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Renseignements territoriaux	Préfecture	sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Professionnel	Responsable PRE	Mairie/CCAS	janv-20	prise de notes
National	Professionnel	Député de la 2de circonscription	Assemblée nationale	Déc-20	Téléphone
Saint-Laurent-du-Maroni	Famille	Un jeune, inscription CASNAV		sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Famille	Une famille inscription mairie		sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Famille	Un jeune service civique		janv-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Famille	« Responsables » de quartier informel		sept-20	prise de notes
Saint-Laurent-du-Maroni	Famille	Une vingtaine de familles en difficulté d'inscription		sept-20	prise de notes

Lieu	Type d'acteur	Profession	Institution	Date	Remarque
Grand-Santi	Professionnel	3 directeurs école	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	2 PE contractuels	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	7 PE titulaires	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	1 remplaçant Brigade mobile	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	Enseignant collège titulaire	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	3 enseignants	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	CPE	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	Documentaliste CDI	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	entretien enregistré
Grand-Santi	Professionnel	Principal collège	Rectorat	Décembre 2019/ février 2020	prise de notes
Grand-Santi	Famille	Parent d'élève niveau collège		Décembre 2019/ février 2020	prise de notes
Grand-Santi	Famille	2 parents d'élèves niveau primaire		Décembre 2019/ février 2020	prise de notes
Camopi	Professionnel	2 ILM	Rectorat	janv-20	entretien enregistré et prise de notes
Camopi	Professionnel	Principal du collègue	Rectorat	janvier 2020 et mails	prise de notes
Camopi	Professionnel	Responsable de la PJJ	Mairie de Camopi	janv-20	prise de notes
Camopi	Professionnel	2 agents du Parc Amazonien	Parc Amazonien	janvier 2020 et par téléphone	prise de notes
Camopi	Famille	150 parents d'élèves (réunion du projet recherche-action de 2018		de janvier à mai 2018	notes et rapport
Camopi	Famille	60 jeunes collégiens (réunion du projet recherche-action 2018)		mai-18	notes et rapport

Annexe 6

Acteurs contactés,
mais non rencontrés

Lieu	Profession	Institution	Date et Motifs
Saint-Laurent-du-Maroni	Responsable affaire scolaire	Mairie	Plusieurs tentatives (mails)
Saint-Laurent-du-Maroni	Maire actuelle	Mairie	Plusieurs tentatives (mails)
Cayenne	Chargé de l'enfance	CTG	Plusieurs tentatives (mails)
Cayenne	Conseiller Décrochage scolaire	Rectorat	Plusieurs tentatives (mails)
Cayenne	Plateforme des décrocheurs	Rectorat	Plusieurs tentatives (mails)
Cayenne	Service de documentation	Rectorat	Plusieurs tentatives (mails)
Cayenne	DAASEN	Rectorat	Sans réponse (mail)
Cayenne	Responsable Rep+	Rectorat	Plusieurs tentatives (mails)
Cayenne	Directrice PEEP	Association	Demande de rendez-vous sans réponse
National	Direction du Groupe SOS	SOS	Sans réponse (mail)

unicef

pour chaque enfant

3 rue Duguay Trouin
75282 PARIS Cedex 06
+33 1 44 39 77 77
contact@unicef.fr

UNICEF.France
UNICEF_france
unicef_france
www.unicef.fr

UNICEF France - Comité français pour l'UNICEF - Association loi 1901 reconnue d'utilité publique - juillet 2021 – conception graphique : Sandra Pasini.