

Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent

Parcours d'adolescents à Maripasoula en Guyane

Grégory BERIET^{*}
Alexandra VIÉ^{**}

RÉSUMÉ

Notre article prend appui sur une étude sociologique réalisée en Guyane dans la commune de Maripasoula, située au cœur de l'Amazonie à la frontière entre le Suriname et le Brésil. L'étude de la scolarisation des enfants et adolescents sur ce territoire apparaît intéressante à plus d'un titre : implantation tardive de l'école publique, part significative de la jeunesse, fort taux d'immigration, précarité et importance de l'échec scolaire. En analysant les relations entre les récits migratoires et les pratiques scolaires des élèves, nous cherchons à mettre en lumière les difficultés des enfants et de leurs familles à s'inscrire dans une scolarisation dont la langue institutionnelle, le français, reste bien souvent méconnue des populations, qu'elles soient étrangères ou françaises. Ce faisant, nous essayons de démontrer que l'attention portée aux parcours biographiques des élèves reste une condition centrale pour comprendre les difficultés de ces derniers à satisfaire à la fois aux attentes familiales et à celles de l'institution scolaire.

MOTS-CLÉS : École, élève, Guyane, Maripasoula, relations parents/école, projet migratoire, scolarisation, transmission intergénérationnelle

«L'école évoque cette idée d'une structure (tel un aéroport) qui attire les mouvements migratoires des familles et qui se voit transformée, par la même occasion, par des mouvements de population (des familles, mais aussi du personnel de l'école)»¹.

Dans la littérature francophone, le rapport école-migration reste souvent étudié par le prisme de l'intégration des élèves. Il est alors question de leur acculturation au système éducatif français et de leur réussite ou de leur échec scolaire. Rares sont encore les travaux, à l'instar de ceux de Diane Farmer², qui portent sur les relations de

* Maître de conférences, Université de Guyane, EA 1163 CRHIA.

** Doctorante au sein du Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes), EA 7287, Université Paris Lumière.

1. FARMER, Diane, "Migrations et 'nouvelles mobilités' : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada)", *Alterstice - Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 6, n° 1, octobre 2016, pp. 105-120 (voir p. 108).

2. Ibidem.

mouvement, les dynamiques de mobilité au sein des établissements et les transformations qu'elles engendrent. Or, comme l'affirme cette auteure, « *l'école est sans équivoque l'un des principaux lieux où se manifestent les pratiques les plus mobiles des familles* »³. Loin des écoles de l'Ontario où elle a travaillé, ses propos font écho aux situations vécues en Guyane où un quart de la population est étrangère. Dans les établissements scolaires de Maripasoula, commune frontalière du Brésil et du Suriname, tout le monde apparaît mobile. Les personnels éducatifs y sont mutés pour quelques années, les élèves s'y arrêtent pour quelques mois, une année ou plus, en fonction des opportunités économiques et des projets migratoires des parents. Certaines familles se déplacent d'une commune française à l'autre le long du fleuve Maroni, d'autres s'inscrivent dans des mobilités pendulaires, d'autres encore parcouruent plusieurs pays avant de venir s'établir à Maripasoula. La population de cette ville est passée de 3 000 habitants en 1999 à plus de 12 000 aujourd'hui. Les Alukus⁴ demeurent majoritaires dans le bourg, tandis que les populations amérindiennes vivent en général à l'écart, dans des villages situés à plusieurs heures de pirogue. Maripasoula a connu différentes vagues migratoires, dont la plus ancienne était formée des populations saint-luciennes et antillaises venues au moment de la première ruée vers l'or, à la fin du XIX^e siècle. Aujourd'hui, la commune accueille des migrants frontaliers (Brésiliens et Surinamiens), ainsi que des populations provenant d'Haïti, de République dominicaine, du Pérou et du Venezuela.

L'histoire de ce territoire guyanais prend sa source dans celle de la décolonisation et de la départementalisation qui transforma des peuples considérés comme « primitifs » en citoyens français⁵. En créant les « communes de l'intérieur », l'État a contraint les populations à se sédentariser sous couvert de bénéficier du droit français et d'un accès à la citoyenneté, aux services publics, à la santé et à l'éducation. Cependant, les pratiques de mobilité des familles semblent avoir été occultées. Ces dynamiques ont été négligées dans la manière de penser l'accès aux droits, comme si elles devaient être passées sous silence. C'est justement la place des récits et des silences dans les parcours de vie que nous souhaitons étudier dans cet article. Comment

3. Ibidem (voir p. 105).

4. Les « Alukus » ou Bonis sont l'une des ethnies noirs-marrons présentes en Guyane. Ont également été recensés des groupes Saramaca, Ndjuka et Paramaca. Également appelés « Marrons » ou « Bushinengues » (hommes de la forêt), ces peuples sont pour la majorité des descendants d'esclaves déportés d'Afrique vers le Suriname, ancienne colonie hollandaise, qui ont fui les exploitations pendant le temps de l'esclavage. Les Aluku sont l'ethnie majoritaire à Maripasoula.

5. BENOÎT, Catherine, "Pampila et politique sur le Maroni : de l'état civil sur un fleuve frontalier", *Histoire de la justice*, n° 26, 2016, pp. 237-259.

la transmission intergénérationnelle d'un projet migratoire ou d'une histoire de mobilité intervient-elle dans la pratique scolaire des enfants ? Est-il possible d'envisager que la mise en mots des parcours et des projets se répercute dans le sens donné par les enfants et les adolescents à l'école et à la scolarisation ? Comment ces élèves prennent-ils conscience des attentes scolaires familiales ? Comment se les approprient-ils ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous nous appuyons sur une enquête sociologique qualitative réalisée entre 2016 et 2018 dans le bourg de Maripasoula. Durant nos différentes recherches de terrain⁶, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs⁷ avec des professionnels de l'éducation, ainsi qu'avec des membres de familles dont au moins un enfant était scolarisé dans la commune. Nous avons également pu mener des investigations dans un collège et une école primaire, à la fois sous forme d'observations participantes et non participantes, mais aussi au moyen d'ateliers réalisés auprès des publics scolaires. Au-delà des techniques classiques de réalisation de monographies scolaires, nous avons également intégré des méthodologies collaboratives et participatives⁸ avec les enfants et les adolescents afin de leur donner la possibilité de partager leur expérience de vie.

Nous effectuerons dans un premier temps une lecture historique de l'implantation de l'école en Guyane, et plus précisément à Maripasoula, nous permettant d'appréhender les ambitions scolaires à l'œuvre au moment de la création des premières écoles le long du fleuve Maroni. Nous chercherons également à mieux saisir les enjeux contemporains auxquels l'école fait face dans une société à la fois jeune sur le plan démographique et en forte croissance du fait d'un solde migratoire conséquent. Nous mettrons en perspective, dans un deuxième temps, les parcours migratoires et la mobilité des enfants avec leurs pratiques

-
6. Au total, nous avons réalisé six enquêtes de terrain. La première a duré près de six semaines, tandis que les autres se sont déroulées sur quinze jours chacune environ.
 7. Une vingtaine d'entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, des personnels de direction et d'encadrement, le personnel médical et social des établissements, le médecin et la sage-femme de la Protection maternelle et infantile (PMI), la chargée des affaires scolaires de la mairie de la commune, ainsi que des membres d'associations.
 8. ARMAGNAGUE, Maïtena ; COSSÉE, Claire ; COSSÉE-CRUZ, Emma ; HIERONIMY Sophie ; LALLOUETTE, Nancy, "Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments pour une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants", *Migrations Société*, vol. 29, n° 167, janvier-mars 2017, pp. 63-76 ; FARMER, Diane, "Migrations et 'nouvelles mobilités': regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada)", art. cité ; HUBERT, Bruno, "Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire", *Hommes & migrations*, n° 1306, avril 2014, pp. 23-30.

et expériences scolaires. Par ce biais, nous tenterons d'interroger la place de la transmission intergénérationnelle des projets migratoires dans les pratiques scolaires d'enfants et d'adolescents.

De Cayenne à Maripasoula (de 1848 à nos jours) : une approche diachronique de la scolarisation

Retour historique sur la scolarisation en Amazonie française

En géopolitique, étudier la diachronie d'un phénomène consiste à analyser son évolution et ses variations à travers le temps. Nous allons ici tenter de comprendre comment la scolarisation a évolué à travers les différentes époques en Guyane, et plus spécifiquement sur ses territoires de l'Ouest amazonien. Nous pouvons d'emblée souligner que plusieurs moments historiques apparaissent essentiels dans l'évolution de la scolarisation en Guyane. L'abolition de l'esclavage en 1848 et la laïcisation de l'École sous la Troisième République déterminent de profonds changements dans les rapports entre éducation et populations colonisées. Par la suite, la départementalisation de la Guyane et la francisation des populations autochtones de l'Ouest guyanais parachèveront l'entreprise d'acculturation républicaine au moyen de l'appareil scolaire. Néanmoins, ces événements structurent des temporalités multiples et désynchronisées entre les différents groupes communautaires de Guyane auxquels s'adjoint désormais une forte population immigrée.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'État français se voit contraint de reconnaître l'implication forte des indigènes dans la victoire militaire des Alliés et la libération du pays. Les colonies doivent alors bénéficier d'un développement social, éducatif et sanitaire si la France veut éviter des mutineries et guerres civiles au sein de son Empire. Pour les Antilles (Martinique et Guadeloupe), la Réunion et la Guyane, cet infléchissement de la politique coloniale se décline par la mise en place d'un plan de départementalisation en 1946⁹. À cette époque, la Guyane se trouve dans une situation très particulière : l'activité aurifère décline et la démographie connaît à nouveau une baisse significative, passant de plus de 40 000 habitants au début des années 1930 à moins de 27 000 en 1954¹⁰. Le statut départemental se présente alors comme un moyen d'encourager de nouvelles formes de développement sur un territoire où

9. MARIE, Claude-Valentin ; TEMPORAL, Franck, "Les DOM : terres de migrations", *Espace Populations Sociétés*, n° 3, 2011, pp. 475-491.

10. PIANTONI, Frédéric, *Histoire de l'immigration en Guyane française. Rapport final de recherche*, Paris : Agence nationale pour la cohésion Sociale et l'égalité des chances, 2008, 225 p. (voir p. 64).

l'acculturation aux pratiques urbaines n'a pas encore franchi les frontières de Cayenne, la ville préfecture.

Parmi les domaines sociaux accusant un net retard, la scolarisation est l'un des plus problématiques¹¹. En effet, après 1945, l'école symbolise un enjeu idéologique de taille dans les colonies. Premièrement, elle permet une forme d'acculturation et favorise la francisation d'une élite indigène qui apparaît comme une catégorie sociocommunautaire stratégique pour conserver la colonie. Deuxièmement, la scolarisation répond à des ambitions bienfaisantes inscrites dans l'imaginaire civilisationnel du projet colonial. Ces données apparaissent d'autant plus prégnantes pour la Guyane que, sous la Troisième République, le développement de l'appareil scolaire ne se déploie que très peu au-delà de Cayenne. L'étude historique menée par Yvette Farraudière démontre que la démographie scolaire peine à prendre son essor¹². L'abolition de l'esclavage en 1848 engendre une progression de la scolarisation chez les enfants créoles jusque dans les années 1852-1853. Néanmoins, dès les années 1855-1865, la stagnation des effectifs atteste que les inégalités d'accès à l'école restent patentées, notamment entre les enfants de Cayenne et les autres, vivant dans les communes rurales de la bande côtière. Par ailleurs, le calendrier scolaire ne correspond pas toujours à celui des travaux agricoles, si bien que « *la plupart des enfants des quartiers, surtout ceux des abattis isolés, n'allaient pas à l'école entre 1850 et 1880 en Guyane* »¹³.

La scolarité constitue à cette époque un enjeu de taille et suscite de vifs débats entre deux courants politiques. D'un côté, se trouvent ceux qu'Yvette Farraudière nomme les « modérés », qui appartiennent davantage à une frange chrétienne et plus conservatrice de la politique ; ils défendent un enseignement s'appuyant sur l'expérience des congrégations religieuses qui éduquent déjà une partie des classes populaires des zones rurales. De l'autre, les « radicaux » se révèlent plus laïcs et militent en faveur d'une éducation calquée sur le modèle métropolitain, exaltant notamment les valeurs républicaines et la laïcité, afin de favoriser une diffusion des savoirs savants dans les différentes classes sociales de la population créole de Guyane¹⁴.

Cependant, il faut attendre la fin des années 1960 pour que se pose la question de l'intégration des peuples autochtones de Guyane, noirs-

-
11. LAUVAUX, Marion, "Concilier développement économique et transformation sociale : un enjeu pour l'Ouest guyanais", *INSEE Analyses Antilles-Guyane*, n° 31, 2018, 4 p.
 12. FARRAUDIÈRE, Yvette, *École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation*, Paris : Éd. L'Harmattan, 1989, 202 p.
 13. Ibidem (voir p. 94).
 14. Ibidem (voir p. 113).

marrons et amérindiens. Cantonnés sur les territoires des fleuves de Guyane, le Maroni à l'Ouest et l'Oyapock à l'Est, mais aussi dans des villages de l'intérieur, ces peuples ont fini par faire l'objet de politiques de naturalisation et d'accès à la citoyenneté en 1969, lorsque l'État français décide¹⁵ de subdiviser le territoire de l'Inini¹⁶ en quatre communes : « *Maripasoula et Grand-Santi-Papaïchton sur le Maroni, Camopi sur l'Oyapock et, situé au cœur de l'arrière-pays, à mi-distance entre les deux fleuves, Saül* »¹⁷. La création des communes de l'intérieur s'accompagne pour les populations de processus d'attribution de la nationalité française, souvent à leur insu.

Cette stratégie s'incarne plus spécifiquement à travers la figure de Robert Vignon, premier préfet du département de la Guyane (1947-1955) et premier maire de la commune de Maripasoula. Décrit comme « *un exemple accompli d'agent du système colonial* »¹⁸, Robert Vignon a une vision paternaliste et racialiste des populations autochtones. C'est au regard de l'émotion suscitée par le sort des orpailleurs artisanaux entre les deux guerres que ce préfet ordonne l'édification du poste de Maripasoula, qui deviendra plus tard la commune éponyme. Au départ, ce poste était un lieu où les orpailleurs pouvaient trouver quelques services et un poste de gendarmerie pour les questions relatives à la sécurité¹⁹. Plus tard, il s'émeut également des conditions de vie des communautés autochtones, conditions qu'il perçoit à l'aune d'une conception scientiste du progrès humain et d'une vision anthropocentrique du développement social. À l'instar de Michel Lohier, ancien instituteur et commissaire préfectoral des Indiens, Robert Vignon cherche à transformer les populations autochtones en citoyens guyanais et l'école constitue l'outil idéal pour parvenir à une standardisation républicaine de ces peuples : « *Maintenant que les peuplades primitives jouissent de droits civiques et des devoirs du citoyen avec le*

15. Par un décret du 17 mai 1969.

16. Mis en place par décret en 1930, le territoire de l'Inini partitionne la Guyane en deux parties ; une sous statut colonial située sur le littoral sur une bande allant de l'Oyapock à Saint-Laurent-du-Maroni, cité pénitentiaire créée en 1880. Le reste du territoire appelé justement Inini, soit tout l'Ouest amazonien de la Guyane, est mis sous protectorat, la métropole laissant aux peuples autochtones le soin de conserver leurs pratiques coutumières et leurs usages. Cependant, cela ne leur évite pas les violences, les maladies et la destruction des habitats liées notamment à l'activité aurifère.

17. PUREN, Laurent, "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle", in : LÉGLISE, Isabelle ; MIGGE, Bettina (sous la direction de), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Montpellier : IRD Éditions, 2014, pp. 279-295.

18. Cité par PUREN, Laurent, "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle", op. cit.

19. BASSARGETTE, Denis ; DI MEO, Guy, "Les limites du modèle communal français en Guyane : le cas de Maripasoula", *Les Cahiers d'Outre-Mer*, vol. 61, n° 241-242, 2008, pp. 49-80 (voir p. 57).

concours de l'école que fréquente la nouvelle génération avide de s'instruire, la Guyane bénéficiera d'un apport nouveau de ses fils trop longtemps abandonnés à eux-mêmes. Une ère nouvelle, à l'instar du Brésil, fera disparaître le mot Indien qui fera place à celui de Guyanais, dont ils sont les vrais enfants»²⁰.

La mise en place d'écoles sur les territoires de l'Ouest guyanais se caractérise néanmoins par une lente, très lente évolution durant le dernier tiers du XX^e siècle. Les deux premiers bourgs à disposer d'un dispositif scolaire public de premier degré sont Maripasoula et Paräïchton en 1968, mais il faudra attendre respectivement six et sept ans pour que d'autres écoles commencent à être édifiées dans le village de Twenké-Taluhwen²¹ et celui d'Apatou²².

L'École française aujourd'hui

Dans l'Ouest guyanais, les écoles se développent bien plus tardivement que sur le littoral. Ces dernières ont formé une large partie de la société créole guyanaise, communauté dont la domination se trouve actuellement contestée par les deux autres groupes sociocommunautaires autochtones et les populations issues de l'immigration. Par ailleurs, si la francisation des élites créoles guyanaises s'appuie sur l'école, la transposition du modèle vers les peuples autochtones, dans un contexte postcolonial, se heurte à d'autres problèmes. Les questions relatives à l'organisation territoriale, à la préservation de l'environnement et aux pratiques coutumières ont suscité des mesures ainsi que la création d'organisations de préservation des intérêts des peuples autochtones²³. Comme dans le cas problématique de la reconnaissance des langues régionales, nous constatons que ces communautés considèrent parfois l'institution scolaire comme défaillante, quand bien même des dispositifs se structurent afin d'améliorer l'adéquation entre école et pratiques langagière et coutumière²⁴. Selon le Défenseur des droits, « *la question est de savoir dans quelle mesure l'enseignement devrait pouvoir être adapté à la situation plurilingue et pluriculturelle de la Guyane.* 39 %

20. PUREN, Laurent, "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle", *op. cit.*

21. Village désormais scindé en deux (Twenké et Taluhwen) appartenant à la commune de Maripasoula.

22. PUREN, Laurent, "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XI^e siècle", *op. cit.*

23. ELFORT, Maude, "Pouvoirs publics, populations amérindiennes et bushinenge en Guyane française", *Pouvoirs dans la Caraïbe*, n° 16, 2010, pp. 67-92 (voir p. 71-72).

24. ALBY, Sophie, "La formation des enseignants dans le contexte guyanais", in : FILLOL, Véronique ; VERNAUDON, Jacques (sous la direction de), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2009, pp. 225-250.

de la population est en situation de difficulté avec l'écrit, une personne sur cinq en situation d'illettrisme sur le littoral ; indéniablement, c'est un facteur d'échec scolaire »²⁵.

Cependant, un territoire comme Maripasoula pâtit encore largement des difficultés de l'École française à prendre en compte les spécificités sociocommunautaires, comme le souligne le Défenseur des droits au sujet des populations amérindiennes : « *L'échec scolaire massif des enfants des communes isolées de Guyane explique en partie le taux de suicide 20 fois plus élevé qu'en métropole (un suicide pour 200 habitants sur les rives du Haut Maroni, contre un pour 5 000 en Hexagone). 3/4 des suicides concernent des moins de vingt ans, dont des enfants de 9, 12 et 13 ans* »²⁶.

Cinquante ans après l'ouverture de la première école publique dans cette commune, les établissements scolaires parviennent difficilement à incarner un espoir de réussite pour de nombreux jeunes. À Maripasoula, les deux tiers des jeunes n'ont pas de diplôme, très peu obtiennent le brevet et il n'existe toujours pas de lycée pour poursuivre sa scolarité après le collège. Par ailleurs, pour les collégiens des villages environnants de cette commune de 18 000 km², le recours à l'internat rappelle à s'y méprendre celui des Homes catholiques du point de vue du déracinement familial, au sein de communautés où l'adolescence constitue une notion récente, structurée par le temps scolaire²⁷. En outre, les chercheurs soulignent les difficultés à lutter contre l'orpaiillage illégal, en raison notamment du soutien de certains membres de la communauté aluku, majoritaire dans la commune, et qui reste opposée à l'application des législations publiques²⁸. C'est donc dans ce contexte extrêmement difficile, où la pépite d'or rapporte davantage que le brevet des collèges, que les enfants migrants et autochtones vivent l'expérience scolaire.

Pratiques scolaires des enfants : quand la migration s'en mêle

Au cours de notre enquête de terrain, nous avons souhaité interroger les récits de la migration et de la mobilité en les croisant avec les

25. MATHIEU, Yvette, "Accès aux droits et aux services publics en Guyane : compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016", 2016, 50 p. (voir p. 16).

26. Ibidem (voir p. 18).

27. PUREN, Laurent, "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle", *op. cit.*

28. CARMOUZE, Jean-Pierre ; LUCOTTE, Marc ; BOUDOU, Alain, *Le mercure en Amazonie : rôle de l'homme et de l'environnement, risques sanitaires*, Montpellier : IRD Éditions, 2013, 494 p. ; PIANTONI, Frédéric, *Histoire de l'immigration en Guyane française. Rapport final de recherche*, *op. cit.* (voir p. 125).

expériences scolaires des jeunes à Maripasoula. Il en ressort que l'expérience migratoire modulerait les représentations et les pratiques scolaires des enfants. Plus précisément, nous soutenons l'idée selon laquelle la transition intergénérationnelle du projet migratoire initial aurait une incidence sur l'expérience scolaire des enfants.

Quand le projet migratoire se dit

Plus le projet migratoire est conscientisé, verbalisé et expliqué par la famille aux enfants, plus ces derniers donnent un sens, une signification à l'école. C'est ce qui ressort d'un premier exemple, celui d'Antoni²⁹ et de son père Davi. Originaire du Pérou, Davi est arrivé à Maripasoula une dizaine d'années avant notre enquête. Il n'avait pas pour première intention de s'installer en Guyane, son projet initial étant d'aller s'établir « *en face, au Suriname* ». Confronté à des difficultés financières, il précipite son émigration et quitte sa femme ainsi que ses deux enfants pour se rapprocher de son frère aîné, qui tient une épicerie à Maripasoula et qui a besoin de main-d'œuvre. Antoni, son fils, avoue que le départ de son père a été difficile pour toute la famille : « *Quand mon père est parti, j'avais six ans. C'était très dur pour ma mère, ma sœur et moi. Il nous a dit qu'il y aurait un avenir meilleur pour nous tous, qu'il nous emmènerait vivre avec lui dès qu'il le pourrait* ». Les dires d'Antoni montrent que le projet migratoire du père était donc connu et compris du reste de la famille. Pour reprendre les propos d'Emmanuelle Santelli, la migration de Davi semble être vécue comme une responsabilité du père envers le reste de la famille, et notamment ses descendants³⁰.

Une fois reconnu réfugié en Guyane, Davi retourne auprès de sa famille après six ans d'absence pour leur proposer de le rejoindre à Maripasoula. Cela étant, rejaillissent des conflits conjugaux que l'absence du père avait laissés en suspens, notamment s'agissant du devenir des deux enfants dans le projet migratoire familial. Si la mère et la fille ne souhaitent pas émigrer avec leur père, Antoni, alors âgé de 12 ans, veut le suivre en Guyane, pour « *découvrir le monde* » selon ses propres mots. Malgré des difficultés familiales apparentes, le départ d'Antoni apparaît comme le résultat d'un choix construit autour d'un projet, celui d'explorer le monde et d'étudier. Ce projet migratoire s'inscrit dans la volonté affichée par son père de lui permettre d'*« avoir un avenir meilleur »* comme il nous le confie. Si Davi reconnaît ne pas maîtriser le français, il attend de

29. Les prénoms des enquêtés ont été modifiés afin de respecter leur anonymat.

30. SANTELLI, Emmanuelle, *La mobilité sociale dans l'immigration : itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2001, 305 p. (voir pp. 83-85).

son fils qu'il apprenne cette langue dès son arrivée, volonté qui s'insère plus globalement dans ses attentes scolaires élevées vis-à-vis de son fils : « *Je voulais qu'il apprenne l'anglais et le français. Ce sont deux langues fondamentales pour continuer les études. Il aime beaucoup l'ingénierie et les mathématiques, mais je lui ai dit qu'il avait aussi besoin de l'anglais et du français pour avancer* ». Nous constatons par-là que les intentions initiales des émigrés structurent la représentation de leur avenir possible et ont des conséquences durables sur les attentes des parents dans le pays d'immigration³¹.

Selon ses dires, Antoni s'était fait une fausse représentation de Maripasoula : il pensait arriver dans une aire urbaine moderne et fût surpris du faible développement du bourg à son arrivée³². Lors de notre entretien, il nous affirme avoir connu des difficultés pour s'intégrer dans le maillage socioculturel de la commune. Selon lui, les populations aluku ne se mélangent pas, alors qu'« eux » — sous-entendu les immigrés latino-américains — se montrent beaucoup plus ouverts à l'échange et aux relations interculturelles. Ces propos traduisent également une plus grande nécessité, chez les communautés issues de migrations internationales, de tisser un réseau sociocommunautaire plus large que dans le cas des populations de Noirs-Marrons qui prennent appui sur un ancrage communautaire franco-surinamien. Antoni insiste sur le fait que lui comme ses compatriotes immigrés latino-américains acceptent « *tout le monde* » et s'adaptent bien à la vie locale. Il prend ainsi l'exemple de jeunes Dominicains arrivés récemment qui parleraient déjà le portugais du Brésil. Malgré les difficultés évoquées par Antoni, il est parvenu à s'adapter et à transcender les attentes de son père. Au cours de notre entretien, il a affirmé se concentrer sur l'apprentissage du français plutôt que l'aluku en pensant à son futur : « *Je ne pense pas rester ici, je veux sortir [de Guyane] et connaître autre chose, en France. Si je reste ici, j'aurais la même vie que mon père, j'aurais le même travail* »³³. Antoni veut faire mieux que son père, c'est-à-dire qu'il veut réussir là où ce dernier a échoué (il n'a pas été à l'université). Ce faisant, Antoni reformule le projet migratoire initial de son père. Souhaitant devenir ingénieur, il a depuis intégré une classe de seconde scientifique en France afin de réaliser son objectif.

31. ICHOU, Mathieu, *Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris : Presses universitaires de France, 2018, 310 p.

32. Cet étonnement se retrouve dans de nombreux échanges avec des jeunes migrants.

33. Cette réponse renvoie aux propos d'une jeune Brésilienne qui, lors d'une expérimentation de recherche, avait représenté la langue *nenguee* (la langue des Noirs-Marrons) au niveau de ses pieds.

À travers cet exemple, nous constatons que la transmission intergénérationnelle du projet migratoire initial a permis à Antoni d'en être un acteur pleinement investi. Il a dû composer avec l'histoire de son père, mais est parvenu également à la conjurer pour en faire son propre projet. Ces réflexions s'inscrivent dans la lignée des travaux de Mathieu Ichou³⁴, qui établissent un lien direct entre l'expression du projet de migration des parents et l'expérience scolaire des enfants. Selon cet auteur, la transmission de ce projet permettrait aux enfants d'établir une corrélation entre la concrétisation du projet migratoire familial et leur réussite scolaire.

Sans aller si loin, nous voyons que le projet migratoire initial des parents peut servir de tremplin à la concrétisation des projets façonnés par les adolescents. C'est le cas de Silvia, une jeune fille originaire du Brésil, inscrite en classe de seconde générale à Cayenne puisque Maripasoula ne dispose pas de lycée. Du fait de cette situation, elle réside dans un internat et ne rend visite à sa famille que pendant des vacances. Lors de nos différents entretiens, Silvia semble être extrêmement focalisée sur sa scolarité, hésitant alors entre passer un baccalauréat scientifique ou littéraire, puisqu'elle souhaite depuis toute petite devenir avocate ou architecte. Lorsqu'elle évoque son parcours migratoire, elle explique être venue volontairement en Guyane : un enseignant au Brésil l'aurait incité à partir en profitant de l'installation de sa mère dans cette région française. Elle ne rattache pas sa volonté de quitter le Brésil au fait de rejoindre sa mère, mais plutôt au désir de bénéficier d'une vie meilleure, ce qui signifie pour elle « *faire des études afin d'avoir un bon travail* », un parcours qui lui semblait bien plus compliqué à réaliser au Brésil. À son arrivée, alors qu'elle est en dernière année de collège à Maripasoula, elle explique avoir choisi de redoubler sa troisième — quand bien même ses notes au Brésil étaient bonnes et lui permettaient d'aller au lycée — car elle estimait ne pas maîtriser suffisamment la langue française. Il apparaît dans son cas que le projet migratoire initial de sa mère a été un moyen d'appuyer sa propre migration par sa volonté de poursuivre des études.

Il ressort de ces différents récits que plus le projet migratoire est verbalisé, transmis par la famille aux enfants, plus ces derniers se l'approprient et trouvent, par le biais de l'école, le moyen de lui donner du sens. De plus, dans les deux parcours présentés, les parents, partis en premier, sont à l'initiative du projet migratoire, avant que celui-ci ne soit réinvesti par les adolescents, comme un moyen de quitter le pays d'origine et d'assurer leur propre mobilité. Dans leur projet migratoire, l'école occupe systématiquement une place centrale. En effet, les jeunes que nous avons rencontrés ont tous été qualifiés d'élèves tra-

34. ICHOU, Mathieu, *Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, op. cit. (voir p. 156).

vailleurs et sérieux par leurs enseignants. Ces derniers ont également constaté que leurs parents, bien que ne maîtrisant pas la langue française, suivaient de près leur scolarité. Les enseignants rencontrés ont établi presque inévitablement une corrélation entre l’implication soutenue de la famille dans le projet scolaire des enfants et la réussite de ces derniers à comprendre et intégrer les règles éducatives. Cependant, comme le rappelle Mathieu Ichou, les attentes des parents peuvent parfois être trop lourdes à assumer, provoquant alors des angoisses et des inhibitions scolaires³⁵ qu’il conviendrait d’étudier. Par ailleurs, il est nécessaire de se départir d’une approche trop déterministe en prenant en compte l’environnement familial : il reste une composante essentielle mais non exclusive de la construction psychosociale de l’enfant et de l’adolescent migrants.

Quand le projet migratoire s’efface et s’oublie

À l’inverse des situations où le projet migratoire se dit, nous constatons que moins ce dernier est transmis, plus la migration et l’histoire familiale s’inscrivent dans un silence intergénérationnel, et plus les enfants rencontrent des difficultés à s’approprier et à transformer les projets et attentes portés par les parents, notamment à l’école.

À Maripasoula, les espoirs suscités par la réussite dans les activités aurifères, la violence des échanges entre pairs, mais aussi avec les adultes, ou encore les problématiques sociales liées aux violences sexuelles, constituent des phénomènes qui favorisent la déprise des élèves en matière scolaire. Par ailleurs, cette altération des parcours scolaires atteste d’une difficulté à s’approprier un projet migratoire ainsi qu’à transformer les attentes portées par les parents. Dès lors, les enfants oscilleront entre une invisibilité vécue et un fardeau subi. L’invisibilité des parcours migratoires se matérialise, par exemple dans le cadre scolaire, à travers les dossiers d’inscription. En effet, la consultation des dossiers d’élèves inscrits en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) au collège de Maripasoula suscite une sensation de vide autour de l’existence et des parcours des enfants et des adolescents. Les nombreuses ratures, l’écriture enfantine, ainsi que le peu d’informations écrites laissent à penser que les élèves ont pour la plupart complété eux-mêmes leur dossier d’inscription. Les parents n’écrivant pas ou peu³⁶, l’enfant écrit ce qu’il sait, ce qu’il connaît, mais peut-être aussi, ce qu’il

35. Ibidem (voir p. 157).

36. Pour rappel, 39 % de la population a des difficultés avec l’écrit et une personne sur cinq est en situation d’illettrisme sur le littoral de Guyane. Source : MATHIEU, Yvette, “Accès aux droits et aux services publics en Guyane. Compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016”, *op. cit.*

peut dire. Ces éléments font écho à ceux de Salem Maaroufli, pour qui « ce silence est originaire d'un sentiment, à la fois de doute de ce que "parler veut dire" chez les parents, transmis aux enfants et d'anxiété parce qu'apprendre veut dire aussi comprendre à l'école, une aptitude qui exige une bonne maîtrise de l'outil communicatif (la langue) »³⁷.

Dans ces dossiers, peu d'informations permettent de retracer le parcours migratoire et la scolarité antérieure des élèves. Les enseignants s'accordent souvent pour reconnaître leur méconnaissance quant aux trajectoires des enfants. Selon un enseignant d'UPE2A rencontré, les fiches de signalement des enfants sont vides. Il opère néanmoins une distinction entre les jeunes migrants et les jeunes originaires de Maripasoula, pour qui la « traçabilité des parcours » semble plus facile du fait de leur antériorité scolaire dans la commune. Les professionnels de l'éducation interrogés soulèvent en outre la problématique des enfants qui disparaissent d'une année sur l'autre, voire en cours d'année. La mobilité des familles migrantes et le rapport à l'école des enfants sont à envisager, dans le cas de la commune étudiée, à la lumière des activités aurifères, souvent informelles. Des « villages-champignons » poussent en Amazonie et se défont, en général, aussi vite qu'ils sont apparus. Les enfants sont pour certains scolarisés le temps d'un chantier, ou confiés à un proche si les parents doivent se rendre en forêt.

En confrontant l'histoire racontée par les dossiers scolaires, vides ou manquants, avec celle proposée par les jeunes, nous constatons qu'il existe une corrélation entre le silence autour du parcours migratoire et la pratique scolaire. C'est ce dont témoigne le cas de Lara et Jessica, deux sœurs. Selon leurs dossiers respectifs, leur première inscription au collège de Maripasoula date de la rentrée scolaire de 2016 (Lara était inscrite en classe de quatrième et Jessica en cinquième). La photocopie de leur passeport nous apprend qu'elles sont dominicaines, mais rien n'indique qu'elles y ont suivi une scolarité. N'y figurent ni relevés de notes, ni certificats de scolarité, contrairement aux dossiers respectifs d'Antoni et de Silvia dont nous avons précédemment présenté le parcours. Se trouve dans les dossiers une attestation d'hébergement servant de justificatif de domicile aux deux sœurs, qui vivent à Maripasoula. Leur mère est désignée comme étant leur responsable légale. S'il n'est pas fait état d'un père, apparaît dans l'un des deux dossiers la mention d'une troisième fille, portant un nom de famille différent. Le caractère lacunaire des informations semble s'associer au morcellement de la famille que l'institution scolaire peine à reconstituer.

37. MAAROUFI, Salem, "Le silence d'une génération à une autre : une étude psycho-éducative sur les immigrés et leurs enfants en France", *Insaniyat*, n° 59, mars 2013, pp. 145-147 (voir p. 145).

Au cours d'un atelier collectif auquel participent les jeunes filles, les adolescents sont invités à imaginer l'histoire d'une famille migrante. Cela nous permet de constater que, pour les deux sœurs, l'école semble être un levier afin de poursuivre la migration vers Cayenne ou vers la métropole (Lara souhaitant devenir architecte, Jessica voulant être styliste). Cependant, elles ne s'expriment ni sur les motivations du départ, ni sur l'histoire familiale. Nous apprenons que leur mère est souvent absente du foyer familial, les confiant à une amie. À la rentrée de 2017, Lara, qui accepte difficilement d'être de nouveau inscrite en UPE2A alors que sa sœur cadette n'y est plus, souhaite partir étudier à Cayenne. Elle est toutefois contrainte de rester dans le bourg de Maripasoula, qu'elle trouve de plus en plus étouffant, face au refus de son beau-père. Son rapport à l'école change alors rapidement : elle ne fréquente presque plus le collège et ne passe pas le brevet en fin d'année.

L'exemple de Lucas est assez similaire, comme le montrent son dossier scolaire et son récit. À la lecture de son dossier, nous constatons qu'il possède un passeport brésilien et qu'il est arrivé à l'école primaire de Maripasoula en avril 2016, en classe de CM1. Un document précise qu'il réside dans le bourg de la commune à cette période. Alors qu'il est inscrit en CM2, il n'est pas présent à la rentrée scolaire de 2017. Le dossier de Lucas nous apprend qu'il est revenu quelques mois plus tard, en décembre, et que l'adresse de son domicile a changé entre temps. Au cours d'une expérimentation, il nous dit être né au Suriname en 2007, où il a vécu avec sa mère³⁸, brésilienne. Ils ont fait plusieurs allers-retours entre Cayenne et Paramaribo, la capitale du Suriname, avant de s'installer dans les environs de Maripasoula³⁹ en 2016. Contrairement à l'adresse indiquée dans son dossier scolaire, Lucas nous explique qu'il vit « *dans un village situé de l'autre côté de l'eau* ». Le fait de résider de l'autre côté du fleuve, c'est-à-dire au Suriname, reste vécu comme un secret par bon nombre d'enfants et de jeunes, qu'il convient de cacher plus spécifiquement à certaines catégories d'acteurs. De leur côté, les professionnels de l'éducation restent très évasifs, voire même silencieux sur cette pratique. Tous savent que des enfants vivent au Suriname, dans des villages informels construits autour de l'orpaillage illégal, mais personne ne semble vouloir en parler.

À son arrivée dans le village, Lucas est très vite confié à un tiers, puisque sa mère, enceinte, doit se rendre à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni,

38. Son père aurait été tué lors d'un règlement de comptes sur un site d'orpaillage quand Lucas était bébé.

39. Ils sont en réalité installés en face de Maripasoula, au Suriname.

dans l’Ouest guyanais, pour accoucher⁴⁰. Entre septembre et décembre 2017, elle l’emmène sur un site d’orpailage pour ne pas avoir à le laisser au village, ce qui explique son absence de l’école à la rentrée scolaire⁴¹. À leur retour, ils s’installent dans une petite maison dans le bourg de la commune, avant de repartir vivre de l’autre côté du fleuve quelques mois plus tard. Tous ces moments ont un impact non négligeable sur la scolarité de Lucas, qui apparaît comme un acteur passif de ce projet migratoire dans lequel sa scolarité passe après les activités économiques de sa mère. Cette dernière nous affirme souhaiter que son fils réussisse à l’école, étant donné qu’elle-même a dû arrêter sa scolarité très jeune. Cela étant, la précarité économique, l’absence de titre de séjour et son activité d’orpailleuse ne lui permettent pas de donner à son fils les conditions nécessaires pour qu’il s’approprie le projet de migration et investisse pleinement son rôle d’élève. Il semblerait d’ailleurs que l’école n’ait que très peu de place dans le projet migratoire initial.

Notre analyse se focalise essentiellement sur des élèves dont les parcours migratoires se situent soit dans des perspectives frontalières, soit dans des migrations longues, marquées par la volonté de s’inscrire sur le territoire français. Cependant, les migrations à Maripasoula prennent également une dimension plus pendulaire, avec des personnes qui vivent entre le Suriname et la commune française. Ainsi, interroger les parcours migratoires dans cette ville-frontière demanderait de prendre également en considération les populations autochtones. Séparant théoriquement deux États-nations, la France et le Suriname, le fleuve Maroni est franchi de manière quotidienne. Il constitue un espace de vie et de mobilité à part entière pour les populations, qu’elles soient françaises ou étrangères. Pour reprendre les propos de Diane Farmer, « *les mouvements de population prennent aujourd’hui des formes plus fluides, ce qui nous amène à interroger le découpage classique qui oppose “locaux” et “migrants” dans les études traitant de l’immigration* »⁴². Dans cette perspective, il serait tout aussi pertinent de s’intéresser aux parcours d’enfants alukus et amérindiens. Tout aussi mobiles que les enfants étrangers, ces derniers ne sont généralement pas considérés comme migrants par l’institution scolaire. Les

40. Le centre délocalisé de prévention et de soins à Maripasoula ne permettant pas de faire des accouchements, les femmes enceintes sont normalement transférées à Cayenne. Cela étant, la mère de Lucas étant en situation irrégulière, il lui était impossible de faire ce trajet par avion. Elle a donc dû entreprendre un voyage en pirogue de cinq heures pour rejoindre Saint-Laurent-du-Maroni.

41. C'est sa mère qui nous l'apprendra au cours d'un entretien, Lucas préférant nous dire qu'il était reparti à Paramaribo.

42. FARMER, Diane, "Migrations et 'nouvelles mobilités' : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada)", art. cité (voir p. 10).

travaux de Gabriela Novaro⁴³ mettent en avant la question de l'assimilation de populations considérées comme des étrangers de l'intérieur. Bien que cette auteure travaille à partir du cas argentin, des parallèles pourraient être posés en Guyane pour les migrants frontaliers et les enfants autochtones au regard de l'histoire de l'implantation des écoles publiques sur son territoire.

Conclusion

À travers cet article, nous avons tout d'abord souhaité insister sur le poids de l'héritage historique, tant la scolarisation en Guyane s'est opérée de manière asynchrone sur l'ensemble du territoire. La scolarisation dans les communes des fleuves et de l'intérieur avait pour objectif d'assimiler et de franciser des populations jusque-là mises de côté. Cependant, nous constatons qu'aujourd'hui encore, l'institution scolaire ne parvient pas à s'insérer pleinement dans les réalités sociales et familiales des enfants. Nous avons également voulu mettre en mots l'importance d'une transmission des projets migratoires et de mobilité dans l'expérience scolaire des enfants, qu'ils soient autochtones ou migrants. Par cette transmission intergénérationnelle, nous émettons l'hypothèse que les enfants et les adolescents pourraient plus facilement comprendre et transformer les attentes de leurs familles. Comme l'a montré Diane Farmer, si l'école est au cœur des migrations et des mobilités, elle peut apparaître comme un lieu d'ancrage dans le mouvement. Cette idée d'ancrage prend d'autant plus de sens que les familles de Maripasoula s'inscrivent dans une mobilité caractérisée par la précarité et la pauvreté. À la recherche d'un nouveau camp d'orpaillage ou en attente d'aides sociales, ces familles mobiles et vulnérables subissent également des entraves dans leurs possibilités de déplacement et se sentent oubliées des institutions, notamment scolaires, comme si leur réalité n'était pas à la hauteur de celles-ci. Prendre en compte les parcours de mobilité et les projets migratoires revient aussi à considérer l'enfant dans sa pluriculturalité et sa singularité. En effet, les différents travaux réalisés avec les enfants et les adolescents montrent la complexité des allégeances identitaires et leur capacité à composer et se recomposer au fur et à mesure des mobilités. Enfin, un rapprochement avec les travaux argentins précités pourrait permettre d'observer d'un jour nouveau la question des appartiances en contexte amazonien.



43. NOVARO, Gabriela ; BORTON, Laureano ; DIEZ, María Laura ; HECHT, Ana Carolina, "Sonidos del silencio, voces silenciadas : niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, n° 36, enero-marzo 2008, pp. 173-201.