

Scolarités des 15-25 ans et développement d'une « culture jeune » en Guyane

Etudes & Perspectives
Collection « Jeunesse »



INTRODUCTION

En Guyane, la très forte croissance démographique nécessite de s'interroger sur la situation des jeunes. Or il existe paradoxalement très peu de données sur cette population. C'est pourquoi, dès 2010, la Région Guyane s'est engagée dans une recherche-action visant une connaissance fine et dynamique des jeunes de Guyane.

La Région est ainsi devenue le chef de file de cette démarche partenariale, avec l'objectif d'élaborer une politique territoriale de jeunesse, notamment dans la perspective de la collectivité unique. Ce projet s'est appuyé sur une large mobilisation de partenaires locaux et nationaux. Tout d'abord la Préfecture, l'Insee Guyane et le Centre de Ressources Politique de la Ville (CRPV) de Guyane, puis la Direction des Affaires Culturelles de Guyane, la Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale de Guyane, la Délégation Générale de l'Outre-Mer (DéGéOM), l'Acse, l'Agence Régionale de Santé de Guyane, le Rectorat de Guyane, la CAF de Guyane, le Parc Amazonien de Guyane, le Centre Population & Développement, et le Conseil général de Guyane.

La mise en œuvre des différents travaux ainsi que l'animation de cette démarche est confiée au CRPV de Guyane.

Quelles sont aujourd'hui les modalités de passage à l'âge adulte des jeunes en Guyane ?

Quelle politique de jeunesse territorialisée faut-il proposer dans la perspective de la collectivité unique de 2015 ?

Concrètement la Démarche Jeunesse se décline en trois phases :

- Phase 1 : faire un état des lieux qui articule des données quantitatives (notamment de l'Insee) et des données qualitatives issues des recherches en sciences humaines et sociales.
- Phase 2.1 : réaliser une enquête quantitative (par questionnaire) auprès d'un échantillon représentatif des jeunes de 16-25 ans résidant en Guyane.
- Phase 2.2 : réaliser une enquête qualitative pour mieux comprendre les trajectoires sociobiographiques de ces jeunes et évaluer leur degré d'autonomie/indépendance.

Dans le cadre de la phase 1, le CRPV a produit différentes analyses thématiques sur la situation des jeunes adultes de Guyane. Ce sont ces réflexions que nous présentons dans cette collection « Démarche Jeunesse ». Sept publications seront diffusées :

- Démographie et mobilités chez les 15-25 ans de Guyane
- Plurilinguisme, jeux identitaires et « parler jeune » en Guyane
- Les conditions de vie des 15-25 ans de Guyane
- Santé et rapport au corps chez les 15-25 ans de Guyane
- Scolarités des 15-25 ans et développement d'une « culture jeune » en Guyane
- Insertion professionnelle et emploi chez les 15-25 ans de Guyane
- Elaborer une politique territoriale de jeunesse

Si ces textes proposent des données de cadrage sur les thèmes traités, ils visent surtout à poser les questionnements sociologiques qui guident la suite de la « Démarche Jeunesse ».

SOMMAIRE

ENTRE PROGRÈS RAPIDES ET RETARD TOUJOURS CONSÉQUENT : LA SITUATION AMBIVALENTE DE LA GUYANE

- 1/ La dynamique de scolarisation en Guyane 05
- 2/ Plus de diplômés et toujours beaucoup d'échecs scolaires 07

ESPACE SCOLAIRE, ESPACE SOCIAL : LE DÉVELOPPEMENT PROGRESSIF D'UNE « CULTURE JEUNE »

- 1/ Quelle est la « demande scolaire » des 15-25 ans et de leurs familles ? 13
- 2/ L'école fonctionne-t-elle comme une « instance d'acculturation » ? 14
- 3/ Quel degré d'ouverture/fermeture de l'école
par rapport à son environnement ? 17
- 4/ Quel est l'effet du processus de massification scolaire
sur la construction d'un ensemble « jeune » ? 18

- ANNEXES 20

ENTRE PROGRÈS RAPIDES ET RETARD TOUJOURS CONSÉQUENT : LA SITUATION AMBIVALENTE DE LA GUYANE

L'académie de Guyane et l'Insee ont réalisé il y a peu un état des lieux précis de l'école en Guyane. Il n'est pas question d'en reprendre ici tous les éléments, mais simplement d'identifier les spécificités des 15-25 ans. Ceux-ci se situent en effet à une période charnière où se joue leur orientation scolaire et professionnelle : poursuivre les études après la 3^e ou après la 2^{nde} , choisir une voie générale, technologique ou professionnelle, devenir étudiant, quitter plus ou moins tôt le système scolaire, rechercher un emploi... Au-delà des parcours, nous souhaitons également comprendre dans quelle mesure la massification scolaire observée en Guyane depuis 30 ans participe au développement d'une « culture juvénile » distinguant plus ou moins nettement les « jeunes » des « adultes ».

1/ La dynamique de scolarisation en Guyane

En Guyane, les individus scolarisés de 15-24 ans représentent un peu plus de 50% de cette tranche d'âge, soit près de 20 000 personnes¹.

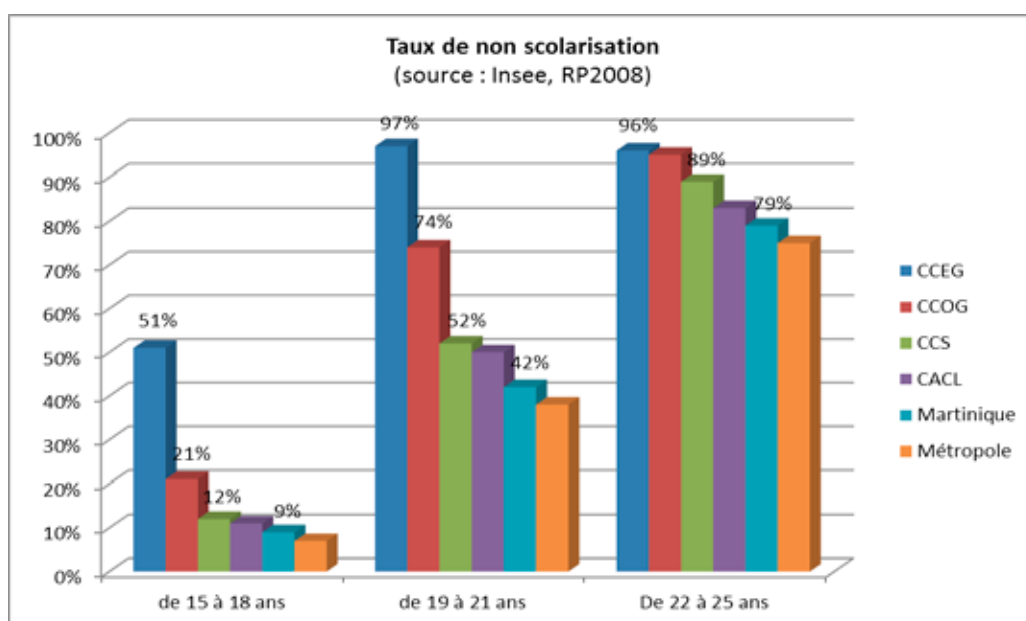
15-24 ans en Guyane	2011		2008		Ev. 2008-2011
	Eff.	%	Eff.	%	
Elèv. Etud. Stag. non rémunérés	19 709*	52%	18020	47%	9%
Actifs occupés	6 019	16%	6588	17%	-9%
Chômeurs	6 865	18%	6549	17%	5%
Autres inactifs	5 630	15%	7595	20%	-26%
Total	38 223	100%	38752	100%	-1%

Source : Insee, Recensement de la population 2008 et 2011.

Ce chiffre est sans doute légèrement surestimé car il concerne en réalité les 15-64 ans. Mais on peut supposer que les 25 ans et plus en Guyane sont malgré tout peu nombreux à être étudiants.

On observe une augmentation de la part des scolarisés par rapport à 2008. Si en métropole et aux Antilles, les taux de scolarisation sont très stables entre 1999 et 2008², en Guyane en revanche les effectifs scolarisés augmentent pour toutes les tranches d'âge (15-18 ans ; 19-21 ans ; 22-25 ans)³. Pour autant la Guyane reste très en retard en matière de scolarisation par rapport aux autres régions (Mayotte excepté) : environ 8 points de moins pour les 15-18 ans (84% de scolarisés contre 92% pour les Antilles) ; de 15 à 20 points de retard chez les 19-21 ans ; environ 10 points de retard chez les 22-25 ans (ce qui équivaut à la moitié de personnes scolarisées pour cette tranche d'âge).

Cette évaluation globale masque en outre de profondes différences selon les communes. Si la CACL et la CCS ont des taux de non scolarisation à peu près équivalents à ceux des Antilles, l'écart est saisissant pour les deux autres communautés de communes. Pour la Communauté de Communes de l'Est Guyanais (CCEG) 51% des 15-18 ans sont non scolarisés, 97% des 19-21 ans et 96% des 22-25 ans. Pour la Communauté de Communes de l'Ouest Guyanais (CCOG), on observe 21% des 15-18 ans non scolarisés, 74% des 19-21 ans et 94% des 22-25 ans⁴.



¹ Notons que les chiffres diffèrent un peu selon que l'on se focalise sur les données du recensement de l'Insee (personnes se déclarant « élèves, étudiants, stagiaires ») ou ceux du Rectorat (personnes inscrites dans un établissement d'enseignement). Certaines peuvent en effet être inscrites en début d'année scolaire puis avoir arrêté ensuite leur scolarité. 1 035 jeunes de 15-25 ans se déclarent par exemple « actifs en emploi » bien qu'ils soient inscrits dans un établissement d'enseignement. Au total environ 10% de ceux qui ne se déclarent pas scolarisés sont néanmoins inscrits dans un établissement. A l'inverse, et de façon étonnante, 664 individus se déclarent « élève, étudiant, stagiaire » alors qu'ils ne sont inscrits dans aucun établissement.

² Excepté pour les 19-21 ans : un peu plus de scolarisés en Guadeloupe et un peu moins en Martinique.

³ Cette croissance va se poursuivre dans les années à venir puisque les effectifs scolaires dans le premier degré continuent d'augmenter (et distinguent nettement la Guyane des autres DOM) : +33% d'effectifs entre les rentrées 2000 et 2010, contre +0,4% à La Réunion et même des baisses de 8% en Guadeloupe et de 15% à la Martinique. La métropole perd, elle, 0,9% en dix ans.

⁴ La zone de Cayenne, qui a toujours regroupé le plus d'élèves, continue de croître fortement. La zone de Saint-Laurent, qui accueillait le même nombre d'élèves que celle de Kourou en 1997, en accueille désormais beaucoup plus.

Si on se penche sur les générations plus jeunes, on voit toutefois que les choses s'améliorent sur l'ensemble du territoire, aussi bien chez les 6-11 ans que chez les 12-16 ans. La progression est particulièrement nette dans l'Est et dans l'Ouest. Dans son ensemble la Guyane a ainsi divisé son taux de non scolarisation par deux entre 1999 et 2009.

Taux de non scolarisation selon l'âge et la communauté de communes						
en %	6-11 ans		12-16 ans		6-16 ans	
	2007	2009	2007	2009	2007	2009
Est Guyanais	2,8	2,4	21	17,8	10,4	8,6
Ouest Guyanais	6,6	4,8	10,5	7,9	8,3	6
Savanes	3,1	2,2	6,5	3,8	4,6	2,9
Centre Littoral	2,6	2,3	4,6	3,3	3,5	2,7
Guyane	4	3,2	7,3	5,4	5,4	4,1

Source: Insee, Recensement de la population 2007 et 2009.

L'Insee a bien identifié les principaux facteurs de la non-scolarisation :

- L'inactivité des parents. « Le taux de non-scolarisation atteint les 7,7 % pour les enfants d'inactifs alors qu'il est de 3,4 % pour les enfants dont les parents sont actifs » (Gragnic, 2013). A l'inverse, et sans surprise, les enfants de cadres/professions intellectuelles supérieures sont les plus scolarisés : 72% pour l'ensemble des 15-25 ans contre 50% pour la moyenne régionale en 2008.
- La nationalité. A un pôle on observe les Chinois, les Français (de naissance ou par acquisition), à l'autre pôle on trouve les Surinamais et surtout les Brésiliens qui sont nettement moins scolarisés. Par exemple, seuls 55% des Brésiliens de 15-18 ans sont scolarisés (contre 84% pour la moyenne en Guyane). Il existe de toute évidence des investissements scolaires très différents selon la nationalité des familles. D'une manière générale, la part des étrangers diminue à mesure que croît le niveau scolaire. En 1999, 77% des élèves du premier degré (élémentaire) étaient français (et donc 23% étrangers); ils étaient 79% au collège et 87% au lycée⁵.

Taux de non-scolarisation parmi les 6 -16 ans	%
Brésilien	11,6
Surinamais	8,0
Guyaniens	6,2
Haïtien	4,2
Français par acquisition	3,6
Français de naissance	2,4
Chinois	1,1

Source: Insee, Recensement de la population 2009.

Au-delà de la variable « nationale » c'est toute la question linguistique et culturelle qu'il s'agit d'interroger. « Les difficultés des enfants de personnes sans emploi face à la scolarisation sont d'autant plus fortes que ces enfants sont issus de familles non francophones. Ainsi les enfants, dont le parent n'a pas d'emploi et est de nationalité surinamaïse ou brésilienne, sont moins scolarisés que les autres » (Lauret, 2011a, p.14). Cette question de la non-francophonie est valable bien au-delà des simples élèves étrangers ; elle concerne aussi les populations dites « autochtones » (Amérindiens, Noirs marrons) dont les parents ne parlent pas, ou mal, le français. Emmanuel de Lescure affirmait par exemple en 1999 que « là où sont implantées des communautés créoles importantes, notamment à Maripasoula, le taux d'analphabétisme est sensiblement inférieur à celui des communes où résident presque exclusivement des Amérindiens ou des Noirs Marrons » (Lescure, 1999, 43). Ainsi la distinction « français / étranger » est-elle sans doute trop limitée. Au sein même de la population française habitant en Guyane, la conception de l'école, les stratégies et les orientations scolaires peuvent fortement différer selon qu'on soit marron, amérindien, créole ou métropolitain. Sans jamais réduire l'élève à son origine, on doit néanmoins l'appréhender dans l'environnement culturel qui le structure et le contraint plus ou moins. Faute de statistiques distinguant les origines culturelles, nous ne pouvons guère faire plus qu'évoquer ici cette variable culturelle.

- Les conditions de vie matérielles. Plus encore que les variables précitées ce sont les conditions de vie des familles qui expliquent en premier la non scolarisation et souvent le destin scolaire. Et ce pour les quatre grands territoires. « Dans l'Est Guyanais et dans les Savanes, un enfant vivant dans des conditions de vie insalubres voit son risque d'être non-scolarisé multiplié par cinq. Il est multiplié par 4 dans l'Ouest Guyanais et par 3 dans le Centre Littoral » (Gragnic, 2013).

Le premier défi de l'institution scolaire demeure donc la présence à l'école. Encore trop d'enfants/d'adolescents sont non (ou dé-) scolarisés. Si ailleurs en France la scolarisation des enfants est une évidence au minimum de 3 ans (entrée en maternelle) à 16 ans (âge de la fin de la scolarité obligatoire), elle n'a rien d'évident en Guyane. Pour de multiples raisons : manque de places disponibles dans certaines écoles (en raison de la croissance démographique exponentielle) ; barrières linguistiques ou culturelles ; éloignement géographique de l'école et problèmes de transports scolaires ; contraintes professionnelles qui nécessitent l'aide des enfants ; résultats scolaires trop faibles pour rester dans le système ; manque de qualification des enseignants ; etc. Au total 2 222 enfants de 6 à 16 ans ne vont pas ou plus à l'école en Guyane en 2009.

⁵ Dans le même temps la part des élèves étrangers dans la population scolaire totale (avant le bac) est passée de 18,1% en 1992 à 26,2% en 1999 (Calmont, 2007, 14).

⁶ Un des freins à la poursuite de la scolarité peut en effet être le faible pourcentage de lycées équipés d'un internat : seulement 25% à la rentrée 2009, contre 33,3% à la Martinique, 34,8% en Guadeloupe, 56,8% à La Réunion. La moyenne nationale est de 57%.

2/ Plus de diplômés et toujours beaucoup d'échecs scolaires

Le deuxième défi, lié bien sûr au premier, concerne les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme pour le plus grand nombre. Là encore le verre peut sembler à moitié vide ou à moitié plein selon l'optimisme de l'observateur. Certains notent l'amélioration sensible du niveau scolaire moyen ; d'autres soulignent les échecs scolaires persistants et les disparités socioculturelles.

Le tableau ci-dessous indique une élévation du niveau général depuis une dizaine d'années : 51% des 15-24 ans n'ont pas de diplôme en 2008 contre 60% en 1999, soit une amélioration de près de 10 points. Si tous les types de diplômes sont concernés, ce sont surtout le BEPC/brevet et le baccalauréat général qui en ont profité. Cette amélioration concerne les hommes et les femmes, avec une progression légèrement plus forte pour ces dernières (Lauret, 2011a, p.7). Notons enfin qu'elle a profité à tous les territoires, excepté la CCEG.

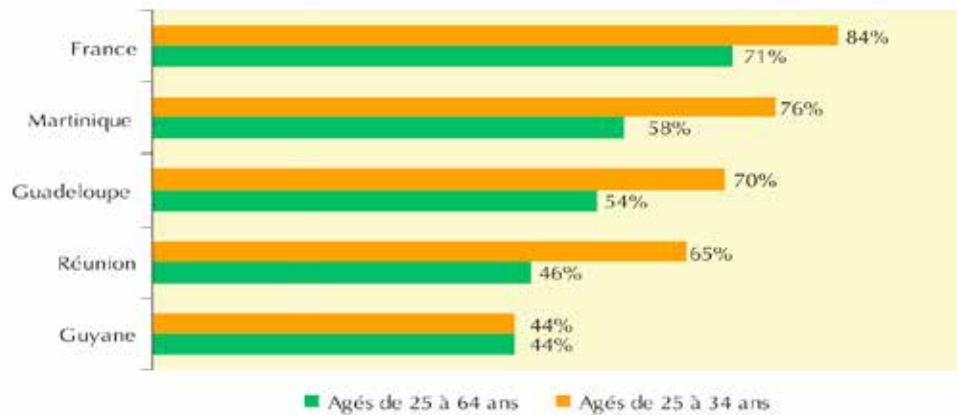
15-24 ans	Guyane				Guadeloupe	France
	1990	1999	2010	Ev.	2010	2010
Aucun diplôme	59%	60%	51%	-	27%	16%
Diplôme de niveau CEP	4%	2%	1%	-	0,3%	0,5%
Diplôme de niveau BEPC	5%	7%	10%	+	8%	9%
Diplôme de niveau CAP-BEP	22%	16%	19%	-	24%	26%
Diplôme de niveau bac général ou technique	7%	10%	13%	+	30%	27%
Diplôme universitaire 1 ^{er} , 2 ^e ou 3 ^e cycle, BTS-DUT	3%	5%	6%	+	12%	21%
Total	100%	100%	100%		100%	100%

Source : Insee, recensements 2011-1999-1990.

Mais cette évolution semble finalement assez récente. En 2007, la part des diplômés de l'enseignement secondaire du second cycle en Guyane chez les 25-34 ans était la même que chez les 25-64 ans : 44% (alors même que pour toutes les autres régions françaises, y compris les Antilles et La Réunion, la génération des 25-34 ans était déjà nettement plus diplômée que les précédentes).

Part des diplômés de l'enseignement secondaire

Part des diplômés de l'enseignement secondaire du second cycle par tranche d'âge et région (2007)



Source : INSEE, recensements de la population, exploitation principale

La population étudiante

La massification scolaire gagne progressivement l'enseignement supérieur. Les effectifs étudiants ont de fait plus que doublé (+ 124,1%) entre 1999 et 2009⁸, entraînant par là-même une augmentation du nombre de diplômés (+ 121,7% pour les 2^e et 3^e cycles du supérieur). « Sur les 2248 jeunes qui ont obtenu en 2012 le baccalauréat général, technologique ou professionnel en Guyane, 64 % se sont inscrits dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur (hors formations en alternance), soit 4,2 points de plus qu'en 2011. Les bacheliers généraux sont les plus nombreux à poursuivre dans l'enseignement supérieur, ils sont 85 % à faire ce choix en 2013 » (Gragnic & Horatius-Clovis, 2014, p.28).

Pour autant le retard demeure très important : seulement 5 % d'une classe d'âge, en Guyane, sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. « L'évaluation de l'Université de Guyane (UG) par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) en 2009 n'a fait que confirmer des performances significativement en deçà des cibles nationales : en particulier, une très forte déperdition des étudiants en premier cycle, une cohérence scientifique globale insuffisante et des conditions de vie étudiante pénibles et inadaptées » (Gillot et Magras, 2014).

La croissance des effectifs, conjuguée au manque de ressources de l'antenne guyanaise de l'UG, explique largement les mobilisations étudiantes et syndicales de l'automne 2013 en Guyane. Celles-ci ont convaincu le gouvernement de créer une université de plein exercice (effective depuis le 1^{er} janvier 2015⁹), ce qui devrait permettre d'améliorer.

L'élargissement de l'offre de formation sera nécessaire pour améliorer l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur. « Si le passeport mobilité permet aux bacheliers guyanais de suivre dans l'hexagone des formations supérieures qui ne seraient pas assurées en Guyane, la mobilité étudiante ne concerne qu'une partie limitée des jeunes Guyanais, réservée aux familles les plus aisées en mesure d'assumer le coût d'une installation en métropole¹¹ ».

⁷ Avec des écarts très importants : +19 points à La Réunion, + 18 points à la Martinique, +16% en Guadeloupe (contre +7 points pour l'ensemble de la France).

⁸ Les autres DOM ont également connu une croissance du nombre d'étudiants, mais bien moindre (+ 15,6% à la Martinique, + 18,9% à La Réunion, + 21,1% en Guadeloupe). Quant à la métropole, la croissance n'est que de + 8,4% sur cette période.

⁹ Décret n° 2014-851 du 30 juillet 2014.

¹⁰ « Sur les 1 500 nouveaux bacheliers recensés en Guyane en 2009, le professeur Jacques Blamont indique que "72 % ont décidé de poursuivre des études supérieures, 50 % en Guyane et 22 % en métropole" » (Gillot et Magras, 2014).

¹¹ Gillot et Magras, *Ibid.*

Si la massification scolaire a certainement permis l'acquisition des savoirs fondamentaux (en particulier la lecture et l'écriture du Français) par un nombre croissant de jeunes, beaucoup de barrières subsistent. 43 % des jeunes de 18 à 24 ans en 2007 sont ainsi sortis du système scolaire sans diplôme (contre 53 % en 1990 cf. Lauret, 2011a, p.3). C'est particulièrement vrai au collège et en première année de CAP/BEP. Il y a toujours seulement 44% de la population adulte de plus de 25 ans diplômée de l'enseignement secondaire alors qu'ils sont 71% au niveau national¹². D'une manière générale la scolarité en Guyane est courte (sept années en moyenne en 2007) en raison d'un nombre plus important d'orientations vers des cycles courts au sortir de la 3^e, notamment vers des CAP ou BEP, par un faible taux de poursuite vers un baccalauréat professionnel et par des sorties précoces du système scolaire (Lauret, 2011a, 4).

Les sorties précoces du système scolaire (avant l'obtention du bac) sont ainsi encore très fréquentes en Guyane : 31% sortent avec un CAP-BEP et 26% avant la fin du second cycle (soit 57% avant le bac) en 2008. Pour la métropole les chiffres sont respectivement de 23% et de 7% (soit 30% avant le bac)¹³. Or on connaît bien désormais l'impact sur l'autonomie des jeunes : « pour les jeunes dépourvus de tout diplôme, c'est aussi la stabilisation en emploi qui va s'avérer plus difficile : après trois années sur le marché du travail, ils ne sont que 39 % à bénéficier d'un contrat de travail stable. Cette insécurité professionnelle, avec des rémunérations qui peinent à dépasser le SMIC, peut contribuer à limiter les capacités d'autonomisation de ces jeunes : 83 % des jeunes hommes et 60 % des jeunes femmes sans diplôme vivent chez leurs parents trois ans après avoir quitté l'école » (Céreq, 2012, p.8).

Situation plus délicate encore dans le primaire

Plus encore que dans le secondaire, le retard scolaire est particulièrement sensible à l'école primaire. L'évaluation 2010 des acquis des élèves de CE1 en Guyane montrait que moins de 30% des élèves du public avaient de « bons et solides acquis » en français et en mathématiques, contre environ 75% pour la France entière¹⁴ (source : Ministère de l'Education Nationale). Lorsque l'on examine la part des « jeunes » en difficulté de lecture spécifiquement, on note encore un écart très important entre la métropole (5% en grande difficulté, 10% en difficulté en 2009) et les DOM. Mais également de grandes difficultés entre les DOM eux-mêmes: à une extrémité on trouve les Antilles et La Réunion (15-17% en grande difficulté ; 28-32% en difficulté) ; à l'autre on trouve Mayotte (avec des résultats très inquiétants puisque 73% ont des difficultés). La Guyane se situe entre les deux : 26% des jeunes sont en « grande difficulté » et 44% « en difficulté » en 2009. On peut imaginer que la scolarisation plus tardive de certains enfants est un facteur explicatif : 68% des enfants de 3 ans vivant en Guyane sont scolarisés (en 2008), contre plus de 90% aux Antilles. En outre les flux migratoires amènent régulièrement des enfants qui n'ont pas, ou peu, été scolarisés dans leur pays d'origine. On sait que les immigrés se trouvent davantage en échec scolaire : « en 2006, 47 % des jeunes de 16 - 25 ans n'ont pas de diplôme. Cette proportion est plus importante chez les jeunes immigrés (70 %). » (Lauret, 2011b, p.7). La trajectoire scolaire et professionnelle des jeunes migrants dépend en réalité beaucoup de l'âge auquel ils sont arrivés en Guyane. Par exemple 1 Haïtien sur 4 parmi ceux qui sont arrivés après 7 ans n'avait jamais été scolarisé avant. Etant par ailleurs uniquement créolophones (non francophones), ils suivent un parcours scolaire déjà spécifique : classe d'accueil, redoublement dans le premier cycle (3/4 des cas), non orientation vers le second cycle général et technique (1/3 des cas), etc.

En matière de retard scolaire, on observe en réalité toujours deux phénomènes : une nette amélioration de la situation... mais un écart toujours très important par rapport aux Antilles ou à la métropole. Ainsi 11% des élèves de 6^e en 2010 ont au moins 2 ans de retard contre 29% dix ans plus tôt. Mais ce pourcentage de 2010 reste dix fois supérieur aux autres régions françaises. Même situation pour les élèves de 3^e : 20% ont au moins deux ans de retard en 2010 contre 38% en 2000. Mais les scores ne sont que de 3%, en 2010, pour la métropole & DOM. En 2008, 9% des élèves de 3^e en Guyane redoublaient, contre une moyenne de 6% pour la métropole & DOM. Et surtout 9% sortaient du système scolaire, contre 1% en moyenne pour la métropole & DOM (dont 4,4% pour La Réunion et 3,6% pour la Martinique).

L'éducation prioritaire

L'Education Nationale, bien consciente des profondes difficultés de beaucoup d'élèves de Guyane, met en place différents dispositifs pour y remédier : dispositifs relais¹⁵, dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, les actions de lutte contre l'illettrisme. En essayant de mieux coordonner les multiples acteurs institutionnels susceptibles d'encadrer les jeunes¹⁶, l'objectif est de réduire les situations de sortie sans diplôme au niveau du département. La lutte contre le décrochage scolaire est désormais une priorité autant nationale (cf. le plan « Agir pour la jeunesse », annoncé par le Président de la République le 29 septembre 2009) que régionale : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS, anciennement MGI) ; réseau FOCALÉ ; plateforme d'appui et de suivi des décrocheurs, etc.

L'Education Nationale a par ailleurs mis en place un système d'« éducation prioritaire » qui garde la même finalité malgré des libellés variés (REP, ZEP, RAR, RRS et désormais REP et REP+¹⁷) : lutter contre les inégalités sociales et territoriales en octroyant des moyens humains supplémentaires aux établissements dont les élèves sont les plus en difficulté.

84% des collégiens en Guyane (établissements publics et privés confondus) étaient dans des dispositifs d'éducation prioritaire (RAR ou RSS) en 2010, soit presque deux fois plus qu'en 2005 où ils n'étaient que 47%. L'écart est très net avec les autres DOM (41% en Martinique et 32% en Guadeloupe en 2010 ; source : MENJVA-MESR-DEPP), et plus encore avec la métropole. « Cette situation s'explique par les grosses difficultés sociales des familles (47 % de la population scolarisée en collèges et lycées remplit les conditions d'accès aux bourses) » (Lauret, 2011a, p.3), mais également par l'investissement massif de l'Education nationale. Cet engagement est conforté dans le cadre de la réforme qui se met en place à partir de 2015 puisque ce sont désormais presque tous les établissements secondaires de Guyane (seul un collège à Rémire-Montjoly est exclu) qui vont intégrer le champ de l'éducation prioritaire (niveau REP voire REP+).

En conclusion, il semble donc qu'une rupture générationnelle ait actuellement lieu en Guyane : les 15-25 ans y sont plus diplômés que leurs aînés, mais dans le même temps une part toujours très importante des élèves reste à la marge, voire en dehors, du système scolaire. On peut dès lors faire l'hypothèse d'une dichotomie de plus en plus nette entre les diplômés (qui vont davantage accéder à des emplois salariés et stables) et les non diplômés (qui, eux, devront enchaîner les petits boulots, et naviguer entre économie formelle et informelle). La population scolaire est de moins en moins homogène en Guyane.

Seule la combinaison de plusieurs variables sociologiques – sexe, territoire, origine culturelle, conditions de vie, milieu social - permet d'expliquer ces trajectoires différenciées. Ainsi, les garçons et filles n'ont, en Guyane comme ailleurs, pas les mêmes parcours scolaires. Les données sont cependant complexes à analyser tant des signes semblent *a priori* contradictoires : les filles de 22-25 ans sont plus nombreuses que les garçons à n'avoir aucun diplôme (26% des filles en 2008) ; les filles de Terminale ont de moins bons taux de réussite au baccalauréat (sauf en filière professionnelle¹⁸) ; mais elles obtiennent davantage leur bac que les garçons¹⁹ : en 2009, 42% d'une génération de filles ont eu leur bac, contre 32% pour les garçons ; et elles sont plus nombreuses à avoir un diplôme du supérieur (6% en 2008 contre 3% pour les garçons). On peut finalement faire l'hypothèse de trajectoires scolaires féminines davantage hétérogènes (soit très courtes, soit assez longues) que les garçons.

Insistons enfin sur l'importance du milieu social. Au baccalauréat (session 2009), on voit que sur les 1374 candidats reçus, 15% sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et 8% des enfants d'ouvriers. Ces pourcentages ont évolué de façon significative car à la session 1997 les enfants de cadres admis au baccalauréat représentaient 22% et les enfants d'ouvriers seulement 4%.

On pourrait en déduire un peu trop rapidement que les inégalités sociales pèsent moins qu'auparavant. C'est sans doute vrai pour les élèves qui réussissent bien (et qui vont jusqu'en terminale) mais sans doute faux pour ceux qui échouent scolairement. « L'influence de l'origine sociale sur le parcours et la réussite scolaire des jeunes s'observe dès le premier cycle. Parmi l'ensemble des élèves scolarisés en sixième, cinquième, quatrième et troisième générale, moins d'un sur deux est enfant d'inactifs et les enfants de cadres représentent 14 % des élèves. Dans les classes spécialisées telles que les classes Segpa, près de sept élèves sur dix sont des enfants d'inactifs et seulement 5 % des élèves sont des enfants de cadres. (...) ». Les inégalités sociales se constatent encore chez les plus âgés. Alors que près de trois enfants de cadres ou personnes exerçant une profession intermédiaire sur dix détiennent un diplôme du supérieur, ils sont moins de un sur dix chez les enfants d'ouvriers, d'employés, d'indépendants et de personnes inactives. Les évolutions entre 2006 et 2011 dévoilent une augmentation des inégalités. La part des jeunes sans diplôme ou possédant au plus le brevet des collèges augmente chez les enfants d'ouvriers et d'employés ainsi que chez les enfants d'inactifs alors qu'elle baisse chez les enfants de cadres et personnes exerçant une profession intermédiaire. Seulement 16 % des enfants de cadres ayant

entre 20 et 24 ans sont sans diplôme contre 56 % des enfants d'inactifs » (Gragnic et Hugues Horatius-Clovis, 2014, p.40).

¹² 22% des garçons de 22-25 ans qui ne sont plus scolarisés n'ont aucun diplôme en 2008. C'est deux fois plus qu'aux Antilles (10-12%) et presque quatre fois plus qu'en métropole (6%). Symétriquement les 22-25 ans ayant un diplôme supérieur au bac en Guyane sont deux fois moins nombreux qu'aux Antilles (3% des garçons, 6% des filles en Guyane, contre respectivement 5% et 10% aux Antilles, et 10% et 14% en métropole).

¹³ Pour évaluer la réussite et l'échec scolaire, l'Education nationale dispose de nombreux indicateurs : difficulté de lecture ; maîtrise des savoirs fondamentaux (français et mathématiques) ; taux de redoublement ; sortie précoces du système scolaire ; taux de non diplômés ; etc.

¹⁴ Certains pointent du doigt les facteurs culturels et l'inadaptation de l'institution scolaire pour certaines populations : « Les résultats sont là, évaluation après évaluation : 2% en moyenne de la population scolaire du Maroni ont les fameux "acquis" scolaires en CE2. La multiplication des évaluations de la maternelle au CM2 n'y a rien changé. Les résultats sont d'une désarmante régularité, mais ils permettent de justifier des mesures qui n'osent dire leur nom : disparition des cultures minoritaires et de leur mode de transmission des savoirs » (Ibañez, 2010, p.1).

¹⁵ Les classes relais sont conçues comme un accueil temporaire des jeunes (très souvent des garçons) en difficultés scolaire et/ou sociale, en cours de déscolarisation (absentéisme fréquent ou d'une durée supérieure à un mois, appréhendé dans cette enquête comme de la déscolarisation). L'objectif est leur réintégration dans une « classe ordinaire de formation » (Thaurel-Richard, 2003, p.7).

¹⁶ Les responsables de l'Education Nationale, de l'enseignement agricole, de la justice (dont la PJJ), les centres de formation d'apprentis (CFA), les centres d'information et d'orientation (CIO), les missions générales d'insertion de l'Education Nationale, les correspondants d'insertion pour l'enseignement agricole, les missions locales, les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), le service public de l'emploi, le réseau d'information jeunesse, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), la Cellule d'Aide à la Scolarisation des Nouveaux Arrivants (CASNAV) ou encore les collectivités territoriales compétentes.

¹⁷ La politique de l'éducation prioritaire a été initiée en 1981 avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). À la rentrée 2006, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire (ZEP et REP), ont été constitués les réseaux « ambition réussite » (RAR) et les réseaux dits de « réussite scolaire » (RRS). A la rentrée 2011, le programme « écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (Éclair) est devenu le « centre des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances ». Trois quarts des collégiens des Eclairs en Guyane sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, contre 46,8% dans les établissements hors éducation prioritaire

¹⁸ *Les filles ne réussissent pas mieux au bac que les garçons (pour ceux et celles qui passent le bac...) et leur taux de succès en 2009 est nettement inférieur aux autres régions françaises : 72% de succès contre 83% pour la Martinique, 87% pour la Guadeloupe, 90% pour la France dans son ensemble, et 90% pour la Réunion (source : Ministère de l'Education Nationale ; Cf. Lauret, 2011a, p.26).*

¹⁹ *Cela ne signifie pas pour autant qu'elles accèdent massivement à ce niveau d'étude, l'écart avec les Antilles reste considérable puisqu'environ 84% des filles aux Antilles obtiennent leur bac.*

ESPACE SCOLAIRE

ESPACE SOCIAL :

LE DÉVELOPPEMENT

PROGRESSIF D'UNE

« CULTURE JEUNE »

1/ Quelle est la « demande scolaire » des 15-25 ans et de leurs familles ?

Pour indispensables qu'elles soient, les données quantitatives permettant d'ausculter la scolarité des jeunes ne suffisent pas. Il faut aussi, et peut-être surtout, comprendre ce que représente l'école pour eux (et pour leur famille). Pourquoi certaines populations (s') investissent (dans) l'école et d'autres moins ? Au-delà des difficultés socioéconomiques, qui indéniablement influent sur le parcours scolaire, le rapport à l'école doit être analysé : quelle est la « demande d'école » parmi les populations de Guyane ? Qu'en attendent-elles ? Des connaissances ? Un moyen d'obtenir un diplôme pour pouvoir quitter le territoire ? Un moyen d'obtenir un bon emploi, de gagner beaucoup d'argent ? Un moyen d'ascension sociale ? Un prestige social ? Ou bien est-ce une obligation institutionnelle (pour recevoir des prestations sociales par exemple) ?

Posés ainsi, les enjeux scolaires se montrent sous un jour nouveau : la non scolarisation (ou la sortie précoce du système scolaire) est-elle vraiment considérée comme un problème / un échec par les populations ? Est-ce que le fait d'être non-diplômé pénalise tous les élèves à la recherche d'un travail ? Est-ce que la réussite scolaire est un objectif partagé par tous ? Eprouvent-ils par exemple véritablement le besoin de parler (et d'écrire en) français ? François Furet et Jacques Ozouf ont par exemple bien analysé le « rejet culturel » manifesté à l'encontre de l'alphabétisation de certaines régions françaises au 19^e siècle. « Une France "pauvre, orale et rebelle" opposa une résistance, un refus positif, à cette nouvelle forme d'intégration nationale et sociale qu'était l'alphabétisation. Cette faiblesse de la demande sociale d'instruction, cette indifférence voire cette hostilité à l'égard de l'école, trouvent leur origine dans la langue d'enseignement : "Apprendre à lire ne saurait même relever d'un besoin collectif, puisque tout ce qui est écrit, l'est en français, c'est-à-dire dans une langue qui n'est ni utilisée, ni même comprise par la grande majorité des couches populaires" » (Furet & Ozouf, 1997, p.344-348 cité dans Lescure, 1999, p.92-93). La société guyanaise connaît-elle des réactions similaires ? Y a-t-il une réelle demande sociale (et non politique) d'alphabétisation par exemple ? Est-il réellement nécessaire de parler français pour travailler en Guyane ? Dans le BTP ? L'orpaillage ? L'agriculture / pêche ? Pour faire des « jobs » non déclarés ? N'y a-t-il pas, là encore, d'importantes différences territoriales, entre communes mais peut-être aussi entre quartiers d'une même commune ?

Evacuer ces interrogations c'est, comme l'a bien montré Emmanuel de Lescure, prendre le risque de créer des dispositifs institutionnels en amont et ensuite de classer les jeunes afin qu'ils correspondent à ses dispositifs. On crée ainsi des publics et des formations sans savoir si ces démarches répondent à un réel besoin : « Plus qu'à une description ou une caractérisation des situations de certains résidents de Guyane, les indications que l'on trouve ici correspondent à des définitions de publics de stages, la scolarisation servant de "critère objectif" à l'identification des besoins de stagiaires. Par une sorte d'amalgame on transforme l'absence en manque, la difficulté en handicap, l'incapacité en besoin, de telle manière que la nécessité des actions de remédiation semble aller de soi et ne puisse se trouver mise en question » (Lescure, 1999, p.92).

Ce qu'on observe pour l'heure ce sont des stratégies et des investissements scolaires sensiblement différents. Jusqu'à une période récente il paraissait possible d'identifier très schématiquement deux extrêmes parmi les populations les plus nombreuses en Guyane : les Brésiliens d'un côté, les Haïtiens de l'autre. Pour les autres groupes socioculturels les résultats sont moins nets et se situent grosso modo entre ces deux pôles²⁰. Le point important est que les résultats scolaires ne semblent pas uniquement liés au capital économique ou même culturel des parents (même si ces facteurs jouent indéniablement)²¹, mais plutôt à l'investissement de ces derniers, à leurs stratégies d'intégration et de mobilité. André Calmont note ainsi au sujet des Haïtiens que « l'école est très fortement investie par les parents comme lieu privilégié d'insertion, de promotion sociale et professionnelle pour les enfants de migrants » (Calmont, 2007, p.15). Certains vont même jusqu'à falsifier l'âge de leurs enfants pour leur faire bénéficier d'une plus longue scolarité. D'autres, migrants en situation régulière, se disent les tuteurs d'une dizaine d'enfants (à la place de leurs parents en situation irrégulière) afin que les ces derniers puissent s'inscrire à l'école. A l'inverse, « chez les Brésiliens, de même que les Surinamais ou les Guyaniens, la sous-scolarisation est beaucoup plus prononcée car l'école ne fait pas l'objet du même investissement, en particulier le préélémentaire qui n'est pas obligatoire et qui n'est pas associé au versement de prestations sociales » (*ibid.*). On doit donc

poser la question : l'école pour quoi faire ? Pour beaucoup d'Haïtiens, l'objectif est d'accéder au minimum au baccalauréat afin de quitter la Guyane (pour des études ou pour trouver un emploi qualifié), notamment en Amérique du Nord. Attention cependant à ne pas figer ou réifier les choses : non seulement parce que les groupes sociaux (fondés sur la nationalité ou sur l'origine culturelle) sont de moins en moins homogènes, mais aussi parce que, de l'avis même d'un certain nombre d'enseignants interrogés, les logiques d'action évoluent rapidement. De plus en plus de jeunes Brésiliens accéderaient ainsi désormais au baccalauréat, signe peut-être d'une stratégie d'implantation plus durable des familles sur le territoire.

Par « demande scolaire » nous entendons également hiérarchisation des différentes filières. Car la conception métropolitaine valorisant davantage les filières générales (en particulier scientifiques) au détriment des filières professionnelles est sans doute moins prégnante en Guyane. La baisse relative du nombre d'élèves scolarisés au collège (de 69,9% en 1997 à 62,9% en 2009, soit -7 points) bénéficie certes au second cycle (lycée) général et technologique (17,8% en 2009 contre 15,4% en 1997, soit +2,4 points), mais surtout au second cycle professionnel : 16,1% en 2009 contre 12,2% en 1997 (+3,9%). On peut y percevoir un équilibre des effectifs entre la filière générale et la filière professionnelle. Cette dernière pourrait même peut-être prendre le pas sur l'autre si plus de places étaient disponibles. En effet beaucoup d'élèves souhaitent visiblement aller en filière professionnelle ou technologique, mais sont envoyés en général, faute de places disponibles. Dans un contexte de baisse des emplois publics, les métiers manuels qualifiés ne sont plus perçus comme des métiers d'esclaves mais comme de réelles opportunités professionnelles²². Ces filières, ouvertes en fonction des besoins d'emplois estimés, deviennent dès lors sélectives.

Indice de cette transformation de la filière professionnelle, celle-ci n'attire pas que des enfants issus de familles de milieux populaires. A la rentrée 2010, 44,6% des élèves de terminale professionnelle sont issus de familles modestes, contre 62,3% à La Réunion et 74% en Guadeloupe. La filière professionnelle n'a visiblement pas la connotation négative qu'elle a en métropole ou dans les autres DOM²³. En revanche la filière générale reste relativement peu accessible à ces milieux modestes : seuls 22,5% d'entre eux y ont accédé en 2010 (contre 27,3% à La Réunion et 35,4% en Guadeloupe). C'est comme si c'étaient les milieux relativement favorisés qui avaient, en partie, changé de stratégies d'orientation scolaire. Cette thèse, qui demande à être confirmée, dénoterait un renversement complet de la hiérarchie des filières scolaires (où la filière générale, en particulier scientifique, est, ailleurs, la plus recherchée).

Autre conséquence importante, l'année de Seconde générale devient en quelque sorte une année « sas » permettant, pour ceux qui ont le niveau nécessaire, de refaire une seconde, mais cette fois une Seconde professionnelle. Ces derniers sont en effet prioritaires par rapport aux élèves de 3^e qui souhaiteraient intégrer une filière professionnelle. Auparavant l'orientation scolaire se jouait après la 3^e et créait un fossé entre le collège et le lycée. Désormais une grande partie des collégiens se retrouve dans un lycée général, transformant par là même la sociologie de ce public lycéen²⁴ (ce qu'un enseignant interrogé appelle la « collégisation du lycée »).

²⁰Certains de nos interlocuteurs nous ont affirmé que de plus en plus d'élèves Noirs marrons réussissaient à l'école, tandis que les Amérindiens avaient davantage de difficultés (surtout ceux qui sont arrivés récemment du Brésil). Les Créoles étant, comme les élèves de métropole, extrêmement divers.

²¹D'autres chercheurs ont par exemple mis en évidence la réussite scolaire des Kali'na et des Hmong, groupes pourtant tous deux éloignés de la culture véhiculée par l'école (Ho-A-Sim et Alby, 2006, p.5) ;

²²Les filières qui fonctionnent bien sont ainsi les sections Génie civil-construction, les sections sanitaires et sociales (car il y a très peu de médecins en Guyane, donc besoin d'infirmiers, d'aides-soignants, d'assistantes sociales, etc.), ou encore la filière mécanique, électricité. Les filières menant au secteur tertiaire (par exemple la comptabilité) connaissent plus de difficulté du fait d'un marché de l'emploi saturé

²³En revanche l'apprentissage en formation initiale (dans un second cycle professionnel) est quasi-inexistant en Guyane : seulement 0,5% des élèves qui s'orientent en second cycle professionnelle après la troisième (en 2008). Ce taux est le même qu'en Martinique, mais il est nettement plus faible qu'à La Réunion (3,3%), en Guadeloupe (4,5%) et surtout en métropole (7,7%)..

²⁴Les classes moyennes et les classes populaires ont ainsi beaucoup plus accès au lycée, du moins à la classe de 2^{nde}.

2/ L'école fonctionne-t-elle comme une « instance d'acculturation » ?

Le deuxième point essentiel est l'articulation - qui peut prendre la forme d'une opposition - entre la culture scolaire véhiculée par l'institution et la culture familiale, voire communautaire.

Rappelons qu'en France, au Moyen Age, l'éducation des enfants était assurée par l'apprentissage auprès des adultes, l'enfant vivant à partir de 7 ans dans une autre famille que la sienne. A partir du XVI^e siècle, l'école n'est plus réservée aux seuls clercs²⁵, elle est en charge de l'instruction de tous. Elle devient dès lors, comme l'explique très bien Philippe Ariès, « l'instrument normal d'initiation sociale, de passage de l'état d'enfance à celui d'adulte » (Ariès, 1973).

Outre la volonté, de la part des éducateurs, d'isoler cette jeunesse du monde des adultes considérés comme pervers, « cela correspondait aussi à un souci des parents de veiller de plus près sur leurs enfants, de rester plus proches d'eux, de ne plus les abandonner même temporairement aux soins d'une autre famille » (*ibid.*). En ne confiant plus l'enfant à une autre famille mais en le laissant seulement une partie de la journée à l'école, on assiste finalement à un rapprochement de la famille et des enfants. Mieux, la famille se concentre désormais sur l'enfant. « Les livres d'éducation du XVII^e siècle insistent sur les devoirs des parents concernant le choix du collège, du précepteur... la surveillance des études, la répétition des leçons, quand l'enfant rentre chez lui coucher. Le climat sentimental est désormais tout à fait différent et se rapproche du nôtre, comme si la famille moderne naissait en même temps que l'école, ou tout au moins que l'habitude générale d'élever les enfants à l'école » (*ibid.*). C'est ainsi qu'au début du 17^e siècle, la France a multiplié les écoles afin de rapprocher les enfants des familles (première phase historique).

La seconde phase a plutôt exercé un mouvement inverse. Les idéaux révolutionnaires français ont, en effet, fortement influencé l'institution scolaire des 19^e et 20^e siècles. La France devait former des citoyens égaux, détachés de leurs attaches concrètes : classe sociale, langue, culture locale, et... famille. Il existe ainsi une tension permanente dans les relations entre l'école et son environnement. Comme le rappelle Jean-Louis Derouet, « l'école en quelque sorte n'est pas de ce monde. Elle est du monde des idées » (Derouet, 1992). Pour les plus radicaux des révolutionnaires du 18^e siècle, l'enfant était même censé appartenir, dès l'âge de 5 ans, à la République et non plus à ses parents... Sans aller jusque là, l'école de la République a néanmoins vigoureusement combattu les particularismes locaux au nom d'une politique assimilationniste (par exemple l'imposition du Français comme seule langue du pays).

Les premières écoles apparues en Guyane, après l'abolition de l'esclavage, furent tenues par des religieux chrétiens. Ce n'est que dans la dernière décennie du 19^e siècle que l'Etat développa une instruction publique²⁶. Mais l'objectif fondamental resta le même : « provoquer la nécessaire révolution mentale transformant l'ancien esclave en travailleur du système capitaliste » (Farraudière, 1989, 84). L'école avait un rôle d'acculturation puisqu'elle permit aux populations d'intérioriser des pratiques et des normes culturelles occidentales (et plus particulièrement françaises). « Il faut donc créer les conditions d'une rapide assimilation pour la population libérée, des valeurs en cours dans la mère patrie : le respect de la propriété, le goût de l'épargne et de l'effort et le désir de fonder une famille et d'éduquer ses enfants » (*ibid.*, 73).

²⁵ Cette scolarisation n'a pas été tout de suite générale : « pour les garçons, la scolarisation s'étendit d'abord à la partie médiane de la hiérarchie des conditions, la très grande noblesse et l'artisanat mécanique restèrent l'un et l'autre fidèles à l'ancien apprentissage : les pages des grands seigneurs et les apprentis des gens de métier. Dans le monde artisanal et ouvrier, l'apprentissage subsistera jusqu'à nos jours » (Ariès, 1973).

²⁶ Les effectifs augmentèrent lentement mais sûrement : 1 200 écoliers en 1852, 2 500 environ au début du 20^e siècle, plus de 3 000 dans l'entre-deux Guerres (Migge et Léglise, 2010, p.5).

Cette politique s'appliquait alors aux Créoles, les populations amérindiennes et Marrons n'étant pas tenues d'envoyer leurs enfants à l'école avant les années 1960. C'est en fait la politique de départementalisation, mise en place en 1946, qui a de plus en plus imposé son modèle de francisation. L'objectif était bien d'assimiler les populations dites « autochtones » au modèle économique, social et culturel occidental. "Two strategies were to facilitate this process: resettlement including geographical fixation of different groups in state-run communes and obligatory school attendance. Initially, many children from Amerindian and Maroon communities were forcefully removed from their communities and placed in church-run boarding schools with disastrous long-term effects, notably alienation from their home communities and cultures. Only a handful of children emerged as truly bicultural. Some currently act as leaders for their communities, actively defending their communities' rights vis-à-vis the local, national and international administration and actively engage in the regional politics » (Migge et Léglise, 2010, p.5).

De nombreux anthropologues ont ainsi souligné les contradictions entre, par exemple, la conception amérindienne et celle du modèle occidental (Grenand, 1989). Comme le dit Emmanuel de Lescure reprenant les travaux de Françoise Grenand, « ces contradictions prennent forme notamment dans les systèmes de parenté, l'attribution des noms, l'attitude à l'égard des enfants et encore le mode d'être de ces derniers. L'indépendance, la confiance en soi et la responsabilité de l'enfant amérindien s'opposent à la discipline, la régularité qui lui sont demandées à l'école » (Lescure, 1999, p.52). Cette tension entre famille et école, et plus généralement entre références culturelles et institution scolaire, semble donc toujours très prégnante en Guyane. « Il y a danger à enlever brutalement, par l'intermédiaire de l'école, une proportion importante de jeunes à leur milieu, et à leur présenter comme unique modèle de civilisation, celui de la société de consommation occidentale, à laquelle l'immense majorité de ces élèves n'aura jamais accès. Le résultat en est trop souvent le rejet de leur propre culture, ignorée par l'école, et, dans le pire des cas, ils se retrouvent abandonnés devant des vitrines de biens de consommation qu'ils n'auront jamais les moyens économiques de se procurer, d'où la seule façon à la portée d'abolir cette distance : la délinquance » (Lena, 1997, p.139-140). Certains vont jusqu'à dire que l'Education nationale réalise actuellement un véritable « ethnocide » (Ibañez, 2010, p.1). L'école a pour fonction, selon Amparo Ibañez, de réduire les cultures non occidentales à du folklore et à transformer les manières d'être : « Les différentes activités dans les écoles sont particulièrement éclairantes et affligeantes. Pères Noël sur leurs traîneaux glissant sur la neige, comprenant parfois des variantes locales qui feignent l'adaptation ou croient sincèrement en faire preuve : les Pères Noël se promènent alors en canot et suspendent les cadeaux aux branches des palmiers. Œufs de Pâques, Fête des mères, anniversaires carnavalesques, kermesse avec inévitable microphone hurlant les remises de prix, les coupes diverses, compétitions et concurrence font rage. Car il s'agit également d'éradiquer ces comportements qui ne comprennent pas les lois de la concurrence : travailler seul et surtout ne pas aider son camarade de classe ; car à l'école, travailler ensemble, demander à celui qui sait, cela s'appelle de la tricherie. Quand on est élève, on n'explique pas à l'autre ce que l'on a pu comprendre, on le garde jalousement pour soi : pour être le meilleur, pour gagner, il faut être seul. Au bout du compte, il n'y a qu'un seul premier de la classe. Et puis l'école sera le lieu privilégié du déracinement, "l'arrachage" de ces cultures. Rendre ridicules les restes de culture en les transformant en folklore lors de manifestations publiques, défilés et autres kermesses, mettre à jour l'inéluctable inadéquation, inutilité de ces cultures, toutes vouées à la disparition historique organisée » (*Ibid.*, 2).

Même logique de déni des réalités locales pour les choix des filières professionnelles selon Amparo Ibañez : « Pas une filière ouverte à Maripa Soula n'oriente vers la maîtrise de l'environnement, pas de lycée agricole, pas de filières de la pêche, pas même une filière bois. Le collège d'excellence et de la réussite se gardera bien de proposer une préparation au C.A.P. de vannerie, de professionnel de toits en waï ou de réparateur de moteurs de pirogue... Pas de formation d'ingénieur en agronomie, ni même en géologie. La connaissance des ressources minières, de leur exploitation est réservée à d'autres et ailleurs. Les "forum des métiers" sont édifiants. L'armée, la police, les métiers de la sécurité, vantent leurs mérites et battent les records d'affluence. Avec en plus l'inévitable BTP pour construire une Guyane tout béton et tout électrique » (*Ibid.*, 3).

Les conséquences sont non seulement de ne pas prendre en compte certaines compétences ou potentialités des élèves, mais aussi, et peut-être surtout, de déstabiliser les jeunes et de déstructurer leur communauté : « le bilan de l'échec de l'école, pour les populations amérindiennes, hmong et businenge en particulier, est très lourd ; aucune des deux langues ni des deux cultures n'est suffisamment maîtrisée dans la plupart des cas en fin de 3^e ; à quoi trop souvent s'ajoutent : perte du goût pour le travail manuel, l'effort physique, déculturation complète et méconnaissance du milieu, ce qui rend difficile, voire impossible un retour dans la société d'origine » (Lena, 1997, p.138-139).

Faut-il, et si oui jusqu'à quel point, prendre en compte les différences culturelles ?²⁷ « Faut-il laisser telle quelle la structure socioculturelle hiérarchisée existant à l'heure actuelle ou encourager une politique éducative qui tienne compte de ces diverses composantes culturelles pour faciliter le développement d'une société multiculturelle ? » (Ureña Rib, 2002, p.70).

Le débat est en réalité moins tranché qu'il n'y paraît puisque l'Etat reconnaît désormais la nécessité de s'adapter aux spécificités culturelles de chaque région. (« L'école ne peut plus nier la réalité plurielle de ses élèves » affirme le secrétariat à l'Outre-mer, cité dans Ureña Rib, 2002, p.78). L'Education nationale elle-même admet l'importance des langues régionales : « Elles en façonnent l'identité,

elles contribuent à sa créativité. Les reconnaître, les enseigner, c'est assurer leur sauvegarde et leur renouveau ; c'est également protéger et mettre en valeur la richesse collective de notre diversité linguistique » (*Ibid.*). Les dispositifs pédagogiques ont également été lancés depuis dix ans : Inter-venants en Langues Maternelles (ILM), médiateurs culturels bilingues (Crouzier, 2007), création de manuels scolaires adaptés, formation des enseignants en IUFM, coopération éducative avec l'Etat limitrophe du Surinam²⁸... Le bilan est semble cependant mitigé. Examinant ce dernier programme Isabelle Hidair et Pierre-Yves Chicot affirment ainsi : « force est de constater que la multiculturalité et le multilinguisme guyanais et surinamais ne sont toujours pas pris en compte par le rectorat de Guyane » (Hidair et Chicot, 2008, p.8).

Sans entrer dans une controverse souvent polémique, nous voudrions indiquer quelques grandes réflexions stratégiques pour le monde éducatif en Guyane : dans quelle mesure les savoirs, les savoir-faire, les histoires, les philosophies des différentes populations qui composent la Guyane sont-ils pris en compte, par l'institution scolaire ? Dans quelle mesure cette prise en compte peut-elle être un facteur de réussite ou d'échec pour les élèves ? Dans quelle mesure l'institution scolaire détache-t-elle les élèves de leur environnement social²⁹? Comment rapprocher de l'école les familles qui en sont le plus éloignées ?

²⁷ Selon Sunhae Lee-Nowacki, les simples contacts interculturels (à l'école notamment) ne suffisent pas à réduire les stéréotypes et les préjugés (ils peuvent même les renforcer au nom du « vécu ») ; elle propose donc une véritable « éducation interculturelle » : « l'éducation interculturelle est une éducation à la pluralité. (...) . L'éducation interculturelle n'est pas un problème de publics. C'est une éducation de tous au paramètre culturel, les minoritaires et les majoritaires dans une réciprocité de perspectives » (Lee-Nowacki, 2007, p.433).

²⁸ Objectifs annoncés : l'amélioration de la programmation des constructions, l'atténuation des disparités en proposant le même enseignement des deux côtés des fleuves, la fixation des populations en scolarisant les enfants sur leur lieu de vie, le rééquilibrage des frontières par la pédagogie (notamment l'enseignement du français et du néerlandais), mais aussi par l'économie en soutenant les productions locales (ouvrages, matériels, cantine). (Hidair et Chicot, 2008, p.8).

²⁹ Beaucoup de chercheurs considèrent par exemple que « l'école inadaptée est un frein majeur à la libre expression des cultures et un puissant moteur d'acculturation générateur de marginalisation sociale » (Renault-Lescure et Grenand, 1985, p.38). D'autres évoquent les conséquences de la sédentarisation des populations éparpillées le long des fleuves : « Le regroupement autour des centres administratifs, sans lesquels il n'y a pas de scolarisation générale possible, est un facteur de désagrégation sociale » (Lescure, 1999, p.51-52).

3/ Quel degré d'ouverture/fermeture de l'école par rapport à son environnement ?

Au-delà de l'environnement « culturel » avec lequel l'école doit composer, c'est plus globalement le degré d'ouverture / fermeture de l'univers scolaire qui est en jeu. Deux conceptions (modèles) de l'école s'opposent comme l'expliquent très bien Jacky Simonin, Michel Watin, Eliane Wolff : « Un ordre spatial correspond à ce modèle du service public, autonome, standardisé, à cette école qui doit se protéger et protéger l'enfant des contingences et des mauvaises influences du milieu soumis aux particularismes, à l'obscurantisme et aux passions. Ce modèle, qui correspond à la forme architecturale de l'école républicaine, s'oppose à celui, communautaire, d'inspiration anglo-saxonne qui prône l'ouverture sur le monde extérieur proche. Ces deux modèles dominants continuent de coexister et de servir de cadre de référence aux décideurs et aux concepteurs d'établissements scolaires. Selon les époques et les circonstances locales, l'un va prévaloir sans jamais faire disparaître l'autre » (Simonin, Watin et Wolff, 1997, p.119).

Pour ces chercheurs qui ont travaillé à La Réunion, il existe ainsi un « hiatus fondamental entre un ordre scolaire qui repose sur le principe de fermeture du champ scolaire, se considérant comme une enceinte fermée aux influences extérieures, et le projet urbain de faire de l'École un espace de proximité » (*Ibid.*, p.118). L'enjeu consiste dès lors à relier ces deux espaces et il faut pour cela analyser les liens réciproques entre école et configurations (r)urbaines. La construction permanente de nouveaux établissements scolaires (écoles primaires, collèges, lycées) transforme en effet autant les territoires (Cf. Henriot-van Zanten, 1994)³⁰ que le champ scolaire. Et les problèmes de société ne s'arrêtent pas aux portes de l'école (d'où l'impossible « sanctuarisation de l'école »).

Le détour par le cas de La Réunion est extrêmement fécond. Les chercheurs précités y analysent

l'effet des constructions scolaires sur les espaces de vie : « Les constructions scolaires, qui ont été implantées dans le cadre physique et social propre à la société traditionnelle créole, ont enclenché une dynamique urbaine qui se traduit par un réaménagement profond de l'espace physique et par des transformations significatives des modalités de la communication sociale quotidienne. Se télescopent une forme traditionnelle de sociabilité fondée sur l'interconnaissance et inscrite spatialement dans le kartié créole et une sociabilité moderne importée massivement par une scolarisation conduite à marche forcée. Cette sociabilité propre à l'enceinte scolaire se manifeste par l'émergence d'un espace public collectif et se caractérise spatialement par les contraintes architecturales et les normes imposées par les pouvoirs publics » (Simonin, Watin et Wolff, 1997, p.114). Qu'en est-il en Guyane ? Dans quelle mesure l'architecture et l'urbanisme peuvent-ils permettre à de plus en plus de jeunes de poursuivre leurs études ?³¹ Dans quelle mesure les établissements scolaires s'inscrivent-ils dans l'écosystème local ? Comment les élèves, mais aussi l'ensemble des habitants, s'approprient-ils ces espaces enchevêtrés ? L'institution scolaire tente-t-elle de sortir de son isolement³² ?

Appropriation de l'espace scolaire : l'exemple de La Réunion

« A la Réunion "la proximité" s'avère donc être une valeur centrale, non seulement pour les décideurs politiques, mais également pour la population. L'appropriation de la cité scolaire du Butor à Saint-Denis par la population avoisinante en est un exemple emblématique. Cette appropriation tout à fait originale d'un espace scolaire met en évidence le rapport particulier que la population entretient avec l'espace public urbain. "Ville dans la ville" selon l'expression d'un ancien proviseur, la cité scolaire par son étendue, la diversité de ses bâtiments, son implantation au sein de deux quartiers constitue pour ces habitants un lieu de loisirs, un espace domestique et une voie de circulation. L'usage pluriel qu'ils en font suit les pratiques et les représentations spécifiques de l'espace public réunionnais. Selon cette perspective, la population habitant alentour perçoit l'enceinte scolaire comme un bien commun réservé certes à la communauté scolaire mais appropriable aussi bien par tout un chacun résidant à proximité et souhaitant, qui y laver et faire sécher son linge, qui y organiser le rituel pique-nique familial du week-end, ou encore le traverser pour se rendre d'un quartier à l'autre. Ces usages ont « subverti » l'espace de la cité, la transformant un temps en un espace public à disposition du plus grand nombre. Face aux transgressions des usages de l'institution scolaire, les représentants de l'établissement n'ont pas manqué de réagir en fermant les accès. Ainsi l'administration de la cité du Butor a été contrainte de négocier avec l'extérieur un respect de l'espace scolaire dont les principes de fonctionnement ne suivent pas ceux qui restent massivement partagés à la Réunion. Aujourd'hui, la cité est de plus en plus hermétique et protégée : surveillance du forum, gardiennage, portillon électronique. La population, repoussée aux frontières de l'établissement, n'en continue pas moins à investir l'espace en faisant du parking un espace de pique-nique et de "parties créoles" où se réunissent les familles et où s'ébattent les enfants. » (Simonin, Watin et Wolff, 1997, p.118)

Prôner l'ouverture de l'école à son environnement nécessite un travail conjoint et continu mené par le Rectorat, les EPLE et les collectivités locales (cf. la notion de « ville éducative »). Il s'agit de définir un véritable « Projet éducatif de territoire » qui définirait les champs d'intervention de chacun mais surtout leurs relations, que ce soit en termes de gouvernance, de gestion du temps hors ou péri scolaire (Régimensi, 1998) , ou encore de projets (soutien scolaire, prise en charge d'élèves exclus soutien à la parentalité, activités sportives et culturelles...) associant EPLE, associations, collectivités, habitants des quartiers, etc.

³⁰ Les établissements scolaires constituent de véritables pôles économiques et contribuent à la restructuration des quartiers où ils sont implantés.

³¹ La réflexion est donc aussi urbaine et même architecturale : « Les propositions architecturales cherchent à trouver un compromis entre la dispersion pavillonnaire dénoncée par les gestionnaires comme « impossible » à contrôler et le lycée-barre qui ne correspond plus aux nouveaux besoins des années quatre-vingt-dix. Un génie architectural nouveau, aiguë par l'émulation des concours publics, s'exprime alors. Au-delà des effets de mode perceptibles au niveau du vocabulaire – les anciennes « cours de récréation » deviennent toutes des « agoras » ou des « forums » –, et des réalisations tout à fait nouvelles fleurissent : toitures en charpentes métalliques, traitement des murs en courbes et circulation par passerelles reliant les divers bâtiments » (Simonin, Watin et Wolff, 1997, p.115).

³² Là encore quelques initiatives publiques apparaissent pour désenclaver l'institution scolaire. Le Rectorat de Guyane propose par exemple l'expérimentation « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » (OEPRI, lancé en 2008, est destinée aux parents d'élèves, étrangers ou immigrés d'origine extra communautaire). Signe révélateur, le Centre de ressources Politique de la ville de Guyane est associé comme observateur de la préparation locale du dispositif. Il doit accompagner la démarche d'évaluation et de développement (Guyane cohésion, 2010b ; Guyane cohésion, 2011).

4/ Quel est l'effet du processus de massification scolaire sur la construction d'un ensemble « jeune » ?

A partir du XVe siècle en France, l'école a, on l'a dit, éduqué un nombre croissant d'enfants. Mais en organisant le passage d'un état physiologique (l'enfance) à l'autre (l'être adulte), elle les transforme en deux conditions de vie différentes. Elle consacre un temps et un mode de vie « scolaire » distincts aussi bien de la vie pré-scolaire (en amont) que du travail (en aval). Et plus les enfants

sont nombreux à être scolarisés, plus ils partagent cette même « condition scolaire ». wwwAssiste-t-on, sous l'effet de la massification scolaire, à l'émergence ou au développement d'une « culture scolaire » et même d'une « culture juvénile » en Guyane ? Ce qu'Eliane Wolff soulignait il y a dix ans pour La Réunion n'est-il pas valable aujourd'hui en Guyane ? « De fait l'École, en organisant la co-présence des jeunes d'horizons sociaux divers, propose un cadre commun de socialisation qui, avec l'allongement de la durée des études, s'étend sur une période de plus en plus longue. C'est ainsi que marginale à la fin des années soixante, la jeunesse scolaire constitue depuis les vingt dernières années une nouvelle catégorie sociale qui développe sa propre culture. On pourrait définir la culture comme un ensemble de manières de faire, de penser et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent à les constituer en une collectivité particulière et distincte. Plus que la classe proprement dite, c'est l'espace-temps du hors scolaire qui accueille cette socialisation du groupe de pairs et contribue, à côté ou en marge de la culture scolaire, à la formation d'une sociabilité et d'une culture juvénile » (Wolff, 2002, p.124).

La démocratisation scolaire fait que l'environnement scolaire est beaucoup plus mixte qu'auparavant³⁴. Les références et les différenciations sociales, ethniques et culturelles ne sont bien sûr jamais absentes des discours – et même des pratiques – des jeunes, mais, d'après Rayou (1998), l'espace scolaire les subsume sous une « philia juvénile » qui privilégie la communauté de pairs et le sentiment profond d'une expérience partagée. « Cette jeunesse en constitution va puiser dans le développement de la ville d'une part, des médias d'autre part, des ressources lui permettant de se constituer, de s'exprimer, de se mettre en scène et d'investir l'espace public » (Wolff, 2002, p.124).

Les jeunes naviguent entre de nombreux espaces sociaux : entre l'espace scolaire et l'espace urbain ; entre l'espace urbain et l'espace rural (lorsqu'ils ont grandi dans un village) ; entre l'espace familial (voire communautaire) et l'espace social élargi ; entre les espaces d'activité professionnelle et les espaces de loisir ; entre les références culturelles occidentales et celles issues de la Caraïbes ou encore d'Amérique du Sud ; etc. Or ces espaces relèvent de pratiques, de formes de sociabilité mais aussi de valeurs parfois différentes. Comment vivent-ils dès lors la confrontation de ces références multiples ? On peut imaginer que certain(e)s soient déstabilisé(e) (d'où, peut-être, le taux de suicide important de certains jeunes) tandis que d'autres parviennent à bricoler une image et une identité complexes, toujours fonction de l'interlocuteur et de la situation. Ce qui se passe à La Réunion est là encore éclairant : « on assiste actuellement à un processus d'hybridation des pratiques et de recomposition, observable à plusieurs niveaux. Les pratiques alimentaires illustrées par l'emblématique sandwich au cari, la musique avec le rap créole ou l'émergence des nouveaux parlers jeunes témoignent de cette dynamique de recyclage des éléments venus d'ailleurs. Ce processus est le propre des sociétés qui historiquement ont été ouvertes aux influences multiples (qu'on se souvienne seulement de la diversité des populations qui composent La Réunion) et qui construisent leur identité par incorporation de ces apports multiples » (Wolff, 2002, p.128).

Il faut bien sûr préciser que cette « culture juvénile », si tant est qu'elle soit réellement identifiable en Guyane, ne prend pas les mêmes formes pour tous les « jeunes ». On reste très différent à 12 ans, à 15 ans, à 20 ans et à 25 ans, quand bien même on aurait baigné dans une même « culture scolaire ». Mais l'hypothèse d'une « culture juvénile scolaire » (dont le contenu reste à préciser) demeure une grille de lecture intéressante : la catégorie des 15-25 ans ne se différencie-t-elle pas fondamentalement en fonction de l'expérience scolaire des individus ? On peut, à première vue, imaginer un double découpage : entre scolarisés et non scolarisés d'une part ; entre scolarisés au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur d'autre part. Il y aurait ainsi des phases de transition - parfois des ruptures - entre l'expérience de vie au collège et celle au lycée³⁵, puis entre celle au lycée et celle à l'université, ou encore celle dans l'école et celle hors de l'école. Les lieux de vie (scolaires, professionnels ou même personnels) sont différents, les pairs côtoyés sont différents, les modes de sociabilité sont différents, les marges d'autonomie sont différentes, etc.

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la tranche d'âge 15-25 ans est la période de la vie où la négociation identitaire est la plus complexe et la plus précaire. Devenir adulte serait dès lors trouver un arrangement identitaire, une présentation de soi permettant une relative stabilité relationnelle et affective.

BIBLIOGRAPHIE

AMPARO Ibañez (2010), « L'Education nationale dispositif d'un ethnocide en Guyane ? », Document personnel, mars-mai.

ARIES Philippe (1984), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1e éd. 1973.
http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/aries_philippe/categories_age/categories_age_texte.html.

CALMONT André (2007), « Trajets socio-identitaires chez les jeunes issus de la migration haïtienne en Guyane », *Cuadernos Interculturales*, Segundo semestre, ano/vol. 5, n° 009, Universidad de Valparaiso, Vina del Mar, Chile.

CEREQ (2012), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération. Enquête 2010*, Marseille.

CROUZIER Marie-Françoise (2007), « Inclusion scolaire et médiateurs culturels bilingues: l'expérience guyanaise », in Serge Mam Lam Fouck (dir.) *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Ibis Rouge Editions, Matoury.

CROUZIER Marie-Françoise et Moïse SOREZE (2007), « Relance de l'éducation prioritaire en Guyane : l'ambition de la réussite », in Serge Mam Lam Fouck (dir.) *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Ibis Rouge Editions, Matoury.

DEROUET Jean-Louis (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DURAND Yves et Jacques GUYARD (1999), « Pour une politique éducative en Guyane », Rapport d'information n° 1477, Commissions des affaires culturelles et des finances, Assemblée Nationale.
www.assemblee-nationale.fr/rap-info/i1477.asp

FARRAUDIERE Yvette (1989), *Ecole et société en Guyane française*, Paris, L'Harmattan.

FURET François et Jacques OZOUF (1977), *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Editions de Minuit, tome 1.

GILLOT Dominique et Michel MAGRAS, « Trois clés pour l'avenir universitaire aux Antilles et en Guyane : territorialité, attractivité, solidarité », Rapport d'information au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication et de la Délégation sénatoriale à l'outre-mer, avril 2014.
http://www.senat.fr/rap/r13-470/r13-470_mono.html

GRAGNIC Barbara, « En Guyane, les conditions de vie matérielles de l'enfant s'imposent comme le premier déterminant de la non-scolarisation », *Antianéchos*, Insee, n° 33, juin 2013.
http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=25&ref_id=20144

GRAGNIC Barbara et Hugues HORATIUS-CLOVIS (dir.), « L'état de l'école en Guyane », Insee Guyane, Dossier n° 1, Académie de Guyane, Irig Défis, Insee, octobre 2014.

GRENAND Françoise (1989), « Enseignement et culture amérindienne », in *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*, Cayenne, Orstom.

Guyane cohésion (2010a), Bulletin du Centre de ressources des politiques de la ville, n° 36, octobre.

Guyane cohésion (2010b), Bulletin du Centre de ressources des politiques de la ville, n° 38, décembre.

Guyane cohésion (2011), La lettre du CRPV de Guyane, n° 40, février.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. et al. (1994), *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan.

HIDAIR Isabelle et Pierre-Yves CHICOT (2008), « Coopération internationale locale et politique éducative en Guyane », *EchoGéo* [En ligne], Numéro 6, mis en ligne le 08 octobre 2008.
<http://echogeo.revues.org/6753>.

HO-S-SIM Jeanine et Sophie ALBY (2006), « Regard sur la formation des enseignants à l'IUFM de Guyane : quelle adaptation au contexte guyanais ? Des propositions pour l'avenir », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 4. http://hal.inria.fr/docs/00/29/01/37/PDF/ho-a-sim_alby2006.pdf

INSEE (2010), « Tableaux Economiques Régionaux de la Guyane 2009-2010 ». http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/ter/ter2010/ter2010_gy.pdf

LAURET Élisabeth et al. (2001a), « L'état de l'école en Guyane », Académie de Guyane, Irig Défis, Insee Antilles-Guyane, juillet. http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/etudes_detaillees/Etat_ecole/etat_ecole_gy.pdf

LAURET Elisabeth (2011b), « Les jeunes en Guyane. Des difficultés à l'entrée dans la vie active », Conseil régional de Guyane, Insee Guyane, Union européenne, décembre. www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/etudes_detaillees/jeunes/jeunes_gy.pdf

LEE-NOWACKI Sunhae (2007), « Contexte et mécanismes psychologiques de l'interculturalité », in Serge Mam Lam Fouck (dir.) *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Ibis Rouge Editions, Matoury.

LEGLISE Isabelle & Laurent PUREN (2005), « Usages et représentations linguistiques en milieu guyanais », *Ecole et éducation, univers créoles*, n°5, Anthropos. hal.inria.fr/docs/00/18/10/66/PDF/leglise-puren-ecole-guyane.pdf

LENA Serge (1997), « Dans quelle mesure l'école peut-elle contribuer à améliorer la gestion de l'espace social en Guyane ? », in Serge Mam-Lam-Fouck (dir.) *L'identité guyanaise en question*, Kourou, Ibis rouge éditions.

LESCURE (de) Emmanuel (1999), *Illettrisme en Guyane. Enquête sociologique auprès de jeunes en stage en formation*, L'Harmattan, Paris.

MIGGE, B. & I. LEGLISE (2010), "Integrating Local Languages and Cultures into the Education System of French Guiana: A Discussion of Current Programs and Initiatives", tapuscrit des auteurs publié dans B. Migge, I. Léglise & A. Bartens, (coord), *Creoles in Education: an Appraisal of Current Programs and Projects*, John Benjamins.

RAYOU Patrick (1998), *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

REGINENSI Caterine, « Rythmes de vie et loisirs des jeunes en Guyane française », Séminaire "Revoir la ville", document personnel, juin 1998.

RENAULT-LESCURE O. et F. GRENAND (1985), « Le problème scolaire », in "La question amérindienne en Guyane française", *Ethnies*, Vol. 1, n° 1-2.

SIMONIN Jacky, Michel WATIN, Eliane WOLFF (1997), « Scolarisation et dynamique urbaine à l'île de la Réunion », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75. http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Simonin.Watin.Wolff_ARU_75.pdf.

THAUREL-RICHARD Michèle (2003), « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais. Année scolaire 1999-2000 », Ministère jeunesse éducation recherche, mai. <http://media.education.gouv.fr/file/45/5/4455.pdf>

TIOUKA Alexis (1998), « Adaptation du système éducatif dans un contexte pluriculturel et plurilingue », rapport pour les Nations Unies, juillet. www.amazighnews.net/images/stories/ADAPTATION_SYSTEME_EDUCATIF.pdf

URENA RIB Pedro (2002), « Les jeunes de la Guyane et la pluri-ethnicité », *Hermès*, n° 32-33, 2002. VERDELHAN Michèle (2003), « L'école guyanaise entre pluriculturel et interculturel », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 50.

WOLFF Éliane (2002), « Les cultures juvéniles réunionnaises », *Hermès*, n° 32-33, 2002.

Directeur de publication :
Denis Souillard

Auteur :
Raphaël Wintrebert

Mai 2015

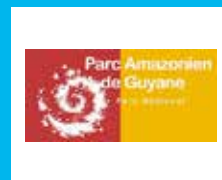
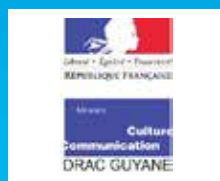
ISBN : 979-10-92937-07-7

Conception graphique et Impression : Intercom

CRPV

CENTRE DE RESSOURCES POLITIQUE DE LA VILLE DE GUYANE

PARTENAIRES DE LA DÉMARCHE JEUNESSE



12, rue du XIV Juillet
B.P.691 - Cayenne cedex

Tel: 05.94.28.79.43
Fax: 05.94.28.79.44

www.crpv-guyane.org
crpvguyane@gmail.com