

Éducatons et territoires

L'enjeu de la scolarisation en territoire colonial post-esclavagiste: l'exemple de la Guyane française¹

[Cette contribution, réalisée par Alexandra Vié, chargée de recherche au centre Henri Aigueperse, UNSA Éducation et doctorante en sciences de l'éducation s'inscrit dans une série d'articles du Centre Henri Aigueperse, regroupés sous la thématique « éducatons et territoires ». Elle est également extraite d'une Thèse en sciences de l'éducation, débutée en 2018, « Écoles et scolarisation en territoire frontière d'Amazonie : le cas de la commune de Maripasoula, Guyane française », sous la direction d'Aziz Jellab et de Maïtena Armagnague, GRHAPES EA 7287, INSHEA, Paris Nanterre.]

¹ Cette contribution s'inscrit dans une série d'articles du Centre Henri Aigueperse regroupées sous la thématique « éducatons et territoires ». Elle est également extraite d'une Thèse en sciences de l'éducation, débutée en 2018, « Écoles et scolarisation en territoire frontière d'Amazonie : le cas de la commune de Maripasoula, Guyane française », sous la direction d'Aziz Jellab et de Maïtena Armagnague, GRHAPES EA 7287, INSHEA, Paris Nanterre.

Introduction

L'histoire coloniale française rappelle qu'il est impossible de penser la scolarisation sans prendre en compte le territoire sur lequel elle se développe. Si le territoire peut, parfois, être mobilisé pour contextualiser un sujet, dans le cas de la Guyane, il semble avoir été érigé en cadre de l'action éducative. En effet, l'essor de l'école a dû tenir compte des différents statuts du territoire. En tant que colonie esclavagiste, l'enseignement n'était permis que pour les enfants de colons. En effet, le Code noir ou Édit royal établi en mars 1685 interdisait toute forme d'alphabétisation des esclaves. Ainsi, en Guyane, comme dans les différentes possessions d'Amérique, seuls les enfants de colons étaient scolarisés. L'abolition de l'esclavage en 1848 autorisa la scolarisation des enfants d'affranchis à Cayenne et dans les bourgs ruraux du littoral. « *L'école telle qu'elle est conçue dans le contexte de la Guyane post-esclavagiste du XIXe et de la première partie du XXe siècle n'a d'autres ambitions que de former par un processus d'assimilation une bourgeoisie de couleur s'identifiant aux valeurs de la francité* » (Puren, 2014 : 283). Devenue département en 1946 et dotée de nouveaux moyens, la Guyane devait permettre un élargissement de la scolarisation primaire et secondaire. En effet, après 1945, l'école symbolisait un enjeu idéologique de taille dans les colonies. Les principales figures de la vie politique guyanaise « sont issues du monde enseignant » (Maurice, 2014 : 148). Enfin, la suppression du territoire de l'Inini en 1969 et la mise en place d'un système communal à l'intérieur et sur les fleuves de Guyane étendit la scolarisation à des enfants jusque-là écartés du droit français. Le passé colonial du territoire de Guyane a donc impacté la manière de penser les politiques éducatives. Comme le souligne Farraudière (1989 : 11), les choix initiaux en matière scolaire conditionnent le développement du système scolaire sur ce territoire.

D'après le recensement général du 19 mars 1911, la Guyane comptait 49 009 habitants (Laporte, 1915, 1983 : 86) alors qu'elle en dénombre plus de 260 000 un siècle plus tard. À la fin du XIXe et au début du XXe, trois espaces pouvaient être identifiés. Farraudière (1989 : 174) évoque même l'idée de « *trois Guyane juxtaposées* ». Cayenne constituait le chef-lieu de la colonie avec plus de 13 000 habitants en 1911. La « *deuxième Guyane* » était composée de bourgs majoritairement créoles répartis le long de la côte, aujourd'hui reliés par la route d'est en ouest. 10 000 habitants étaient répartis dans les communes¹. À l'intérieur de la Guyane et sur les fleuves, en marge de la société coloniale, se matérialisait ce qui pourrait être considéré comme « *la troisième Guyane* » peuplée de populations amérindiennes et noirs-marron, mais aussi de chercheurs d'or. Toujours selon le recensement général de 1911, les tribus « *aborigènes, bonis et boschs* » représentaient 3 500 personnes auxquelles s'ajoutaient 12 000 chercheurs d'or. C'est donc dans ce territoire morcelé que s'est développée une scolarisation asynchrone.

Dès lors, dans cet article, nous avons décidé de nous intéresser aux défis liant « l'éducation » par le prisme de la scolarisation et le territoire dans un contexte colonial post-esclavagiste. La scolarisation est à comprendre comme l'analyse des enjeux de l'institution politique scolaire et de son fonctionnement (Briand, Chapoulie, 1993). En effet, ce sont les autorités éducatives qui décident des politiques scolaires, par exemple, en créant des filières et en gérant l'ouverture et de la fermeture de classes. Toutefois, l'étude de la scolarisation va plus loin que la simple étude des aspects institutionnels dans la mesure où elle interroge aussi les rapports et les interactions entre l'institution scolaire et les acteurs. Pour Berthelot (1982 : 586), « *c'est par l'analyse du jeu concret [...] des exigences structurelles et des stratégies des différents acteurs que peut naître une connaissance sociétale du procès de scolarisation dans les sociétés contemporaines* ». Traiter de la scolarisation signifie donc comprendre comment, sur un territoire et un temps donné, les décisions des autorités éducatives ont été adaptées en fonction des intérêts des acteurs locaux et d'en mesurer les effets. De ce fait, nous nous demanderons comment le territoire colonial a influencé le développement de la scolarisation, mais aussi dans quelle mesure son essor a tenu compte du territoire de Guyane, territoire morcelé et éloigné de la France hexagonale.

Nous proposons de scinder notre réflexion en deux parties. Premièrement, nous considérerons la période qui entoure l'abolition de l'esclavage, de la monarchie de Juillet jusqu'aux années 1880. Nous mettrons en avant l'ambivalence entre « éducation » et « territoire » et nous essayerons de cerner les enjeux qui sous-tendent cette relation. Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons non plus au territoire littoral, comme cela est le cas dans la première section, mais à l'intérieur de Guyane et à l'arrondissement de l'Inini. À travers cette entité juridique à part, nous montrerons comment l'éducation a été pensée tel le bras armé d'une volonté de francisation sans tenir compte des spécificités des populations. En guise de conclusion, nous proposerons d'aborder quelques enjeux scolaires contemporains qui éclairent cette tension entre éducation et territoires en Guyane, territoire colonial post-esclavagiste devenu collectivité territoriale.

I. Maintenir l'ordre colonial et développer l'économie agricole : le projet scolaire de la colonie

a. Quand l'éducation est mise en service d'une ambition politique...

Jusqu'à l'abolition de l'esclavage, le maintien de l'ordre colonial était fondé sur la contrainte physique, à entendre tel que l'usage « *par le fouet, les fers et un travail manuel épuisant dans un état de sous-nutrition avilissant* » (Farraudière, 1989 : 73). Les prémices de l'affranchissement général durant la monarchie de Juillet (1830-1848) et l'abolition de l'esclavage en 1848 signifiaient l'abandon de violence physique, la reconnaissance du statut de citoyen de l'ancien esclave et donc la reconnaissance de sa dignité et ses droits. Pour Farraudière (1989 : 73), il fallait « *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* ». C'est ainsi que l'instruction par la scolarisation est apparue comme l'une des réponses au maintien de l'ordre sur le territoire colonial.

Le décret du 27 avril 1848, promulgué dans la colonie de Guyane le 26 juillet, requit l'implantation d'un enseignement gratuit et obligatoire. Ce décret stipulait que dans chaque commune devait être ouverte une école élémentaire de filles et une de garçons avec une fréquentation obligatoire pour les enfants de 6 à 10 ans. Pour les adultes, cette instruction n'était pas requise, mais des dispositions ont été néanmoins prises pour leur en faciliter l'accès. « *Les salles des écoles pourront être mises à la disposition des personnes qui seront agréées par l'autorité pour la tenue des classes du soir et du dimanche à l'usage des adultes des deux sexes (article 8)* » (cité par Farraudière, 1989 : 74). Ainsi dans les quatre années qui ont suivi l'abolition de l'esclavage, des écoles ont été créées dans plusieurs localités du territoire de Guyane (Puren, 2014 : 281), comme à Kourou, Roura, Remire ou encore Montsinney. En 1852, les effectifs sont estimés à 1200 élèves, mais la majeure partie d'entre eux demeure scolarisée à Cayenne (Farraudière, 1989, 94).

Si pour le gouvernement colonial, la politique scolaire demeure indissociable des relances de la culture de plantation, c'est bien plus l'aspect missionnaire qui intéresse les congrégations avec l'objectif de renforcer l'évangélisation. L'expérience d'Anne Marie Javouhey, fondatrice de la congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny en est un bon exemple. Précurseuse dans la scolarisation des enfants de couleur et d'esclaves (Farraudière, 1989, Puren 2014) dès la monarchie de Juillet, ces derniers restaient toutefois cantonnés à une éducation sommaire qui devait leur permettre d'exercer « librement » le métier d'exploitant agricole. L'expérience scolaire de Mana a un impact sur la scolarisation en Guyane puisque deux arrêtés publiés en 1836 et 1846 ont entériné l'ouverture d'une salle d'asile à Cayenne et « l'établissement d'une école gratuite pour les enfants libres et esclaves du quartier Sinnamary » (Puren cité par Armagnague et all, 2019 : 105). Cette circonscription aux métiers de la terre est maintenue et encouragée au moment de l'abolition de l'esclavage. Pour Farraudière (1989 : 82), l'exécution de travaux agricoles dans le cadre scolaire se doit d'être interprétée comme la volonté de maintenir le Noir à « sa place » c'est-à-dire aux champs, non pas en tant que paysan vivant librement sur son abattis, mais comme un salarié agricole sur une plantation. À ce titre, le gouvernement fit éditer, pour les écoles des colonies, des livres élémentaires où les avantages et la noblesse des travaux d'agriculture étaient mis en relief. Le rapport d'Armagnague et all (2019 : 105) rappelle que « *la France considère la Guyane comme un comptoir colonial. Le territoire doit enrichir la métropole — comme toute colonie — sans pour autant coûter à cette dernière* ». Bien que l'éducation constitue un bienfait dans l'entreprise d'acculturation, elle reste aussi un risque de déstabilisation sociétale si elle est utilisée pour revendiquer des droits, voire une indépendance. Dès lors, si l'État français affiche une volonté de scolariser les populations affranchies de Guyane, il faut que cette éducation se borne à des objectifs réduits et s'inscrive dans une dimension purement utilitaire, comme celle de former des travailleurs (Armagnague et all, 2019 : 106).

Après 1870 la conjoncture change : « *la grande affaire, ce n'est plus la culture de la canne et l'économie de plantation* » (Farraudière, 1989 : 91). La découverte de l'or à partir de 1850 et l'organisation du bane donnaient à penser que la colonie pourrait diversifier son économie. De plus, la loi de 1871 sur l'élection des assemblées locales et du député au suffrage universel masculin se mettait en application en Guyane. Ainsi, il devint préoccupant de former des électeurs, d'apprendre aux créoles, à lire, à écrire surtout si certains d'entre eux devenaient maires ou conseillers municipaux. Même si le programme scolaire de 1854 restait inchangé, l'essentiel de l'enseignement devait, dorénavant, porter sur la lecture et l'écriture. Dans ce contexte doit-on s'étonner de voir le gouvernement dénoncer en 1876 « *le fait que les élèves soient utilisés à faire autre chose que des matières scolaires, alors qu'en 1853 il trouvait que les enfants perdaient le goût du travail de la terre en restant trop souvent 'assis sur les bancs'* » (Farraudière, 1989 : 91). Cependant en 1870, l'analphabétisme est encore généralisé en Guyane et il apparaît d'autant plus fort dans les zones rurales. Plus globalement, la population scolarisée dans les années 1880 ne représentait qu'un quart des enfants de moins de 14 ans (Farraudière, 1989 : 94). C'est ailleurs pour cette raison que l'administration coloniale fit suspendre l'application de la loi sur les municipalités hors de Cayenne de 1888 à 1892.

b. ... sans prendre en compte la réalité du territoire

Bien que les ouvertures d'école engendrent une progression spectaculaire de la scolarisation chez les enfants noirs entre 1848 et 1852, différents auteurs (Armagnague et al., 2019 ; Berriat, Vié 2019 ; Farraudière, 1989 ; Puren, 2014) s'accordent sur la longue stagnation (1854-1864) voire une baisse épisodique (1853-1854). « *Après l'engouement passager pour l'école qui s'était concrétisé par l'augmentation du nombre d'élèves entre 1848 et 1852, le découragement de la population des campagnes apparaît à travers cette stagnation* » (Farraudière, 1989 : 79). Bien que les raisons soient plurifactorielles, la différenciation dans l'accès scolaire entre les territoires de Guyane et notamment entre le territoire urbanisé de Cayenne et dans les bourgs situés en zone rurale semble la plus prégnante.

Que l'on se réfère aux écrits de Paul Laporte de 1915 ou à ceux d'Arthur Henry en 1950, la situation des voies de communication semble similaire. Les routes n'existant que dans l'île de Cayenne, les seules voies de communication terrestres entre les bourgs côtiers (Mana, Iracoubo, Sinnamary, Kourou, Macouria) étaient des sentiers, empruntés à pied ou à dos de mulet. 196 kilomètres séparent Mana de Macouria, axe sur lequel se situent les bourgs précédemment cités. Si nous nous référons à la voie fluviale, le pont permettant d'atteindre Kourou a été ouvert en 1968 et le pont du Larivot, situé à la sortie de Cayenne, a été ouvert en 1976. Dans ce cas, l'accès à l'école et son expansion doit tenir compte de cet aménagement du territoire et de l'isolement de certaines bourgades.

Ainsi, si l'école gratuite se généralise à Cayenne, ailleurs, cela est loin d'être le cas. Il n'existe que deux écoles publiques de filles, l'école de Mana et celle de Sinnamary. Les écoles de garçons restent, quant à elles, à la charge des familles. En effet, ces dernières doivent engager des frais pour rémunérer l'enseignant et permettre l'entretien des locaux (Puren, 2014 : 281). Cette charge financière demeure difficile à assumer pour les nouveaux affranchis. Certaines familles comme le montre Farraudière ont réalisé d'importants sacrifices au profil d'un ou deux enfants en les envoyant à l'école rurale ou en abandonnant l'abatis pour aller s'installer en ville à Cayenne et y inscrire les enfants. Cependant, cet effort ne peut être soutenu sur le long terme et la réussite scolaire des enfants concrétisée par l'obtention de diplômes et d'accès à une profession dite honorable apparaît de plus en plus comme un idéal inaccessible. « *Dans une vaste région entre Cayenne et Saint-Laurent-du-Maroni à l'ouest, et entre Cayenne et l'Oyapock à l'est, la population vit paisiblement et laborieusement, livrée à elle-même. On n'y trouve ni maire, ni conseillers municipaux avant 1879, ni casernes, ni hôpitaux, ni routes, ni bureaux de poste ou autre infrastructure de communication* » (Farraudière, 1989 : 94-95). L'école apparaît donc comme une institution pionnière dans ces secteurs pauvres et isolés.

En plus d'un inégal accès à l'école, leur statut diverge entre Cayenne et les bourgs ruraux. Alors que les deux écoles de Cayenne sont à la fois des écoles coloniales publiques et des écoles congréganistes, les statuts des écoles rurales ne sont nullement manifestes. Pour Farraudière (1989 : 81) ; « *ce ne sont pas des écoles communales, puisque les communes rurales n'existent pas encore. Ce ne sont pas non plus des écoles laïques, bien que l'instituteur soit un laïc. L'enseignement religieux y figure en bonne place et leur fonctionnement est assuré par des maîtres laïcs payés par les familles sous le contrôle du commissaire-commandant et des curés* ». À Cayenne, l'apprentissage recouvre le contenu traditionnel des écoles publiques congréganistes : instruction religieuse, lecture, écriture, arithmétique. L'aspect nouveau des programmes porte sur l'initiation à l'agriculture, en lien avec les ambitions de la métropole. Dans les écoles rurales, les contenus de formation semblent donner plus de place aux travaux agricoles.

D'autres éléments sont à prendre en compte, tel que l'absentéisme des enfants, mentionné régulièrement et les relations entre le corps enseignant et les parents (Armagnague et al, 2019 : 106). Certains professeurs témoignent ainsi de leur désœuvrement. « *Les parents de Roura ne sont pas encore décidés à envoyer leurs enfants en classe, ils aspirent toujours à voir renaître l'enseignement congréganiste... ils préfèrent donc les conserver chez eux pour être affectés aux travaux des champs* » (Millaud, institutrice de Roura, 5 avril 1892, citée par Farraudière, 1989 : 123). Ce témoignage se situe au début de la laïcisation de l'enseignement en Guyane. Mis en place à partir de 1888, ce processus a été disparate selon les territoires. Avec la laïcisation, la Guyane a été confrontée à un déficit de personnels, obligeant à favoriser la mobilité en provenance des Antilles et de France métropolitaine (Maurice, 2014 : 147-172). À cela, s'ajoute la difficulté que peut éprouver une partie de la classe politique guyanaise à adhérer complètement à ce modèle laïc, excluant trop systématiquement l'institution religieuse (Farraudière, 1989 : 108-111 cité par Armagnague, 2019 : 106).

Ainsi, la politique scolaire de l'administration coloniale sous le Second Empire se pratique sur la base de l'inégalité et de la ségrégation. Les anciens libres de Cayenne, affranchis avant 1848, qui commençaient à bénéficier de l'ascension sociale, étaient favorisés sur le plan de l'accès à l'instruction par rapport aux nouveaux affranchis ruraux que l'administration coloniale souhaitait cantonner aux travaux de la terre. Toutefois, dans ces zones rurales, les résultats obtenus apparaissent contraires aux attentes de l'administration coloniale. Il n'y a pas eu de renaissance de la grande culture de plantation, mais bien la généralisation de la polyculture vivrière familiale dans le cadre de l'abattis, dispersant ainsi les familles.

II. « Des primitifs » aux « citoyens » : l'intégration des populations du fleuve

a. Quand le statut du territoire empêche la scolarisation...

Historiquement, vivent sur le fleuve Maroni, frontière du Suriname, des peuples Marrons et Amérindiens. Les Marrons² ou Noirs-Marrons également appelés « Bushinengues » (hommes de la forêt) gisent 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 (Vié, 2018a : 146). Ces deux peuples sont à distinguer des populations issues de l'esclavage qui entrèrent dans le droit commun après 1848. Alors que les Amérindiens furent considérés comme des autochtones et premiers habitants de Guyane, les peuples Marrons ont vu leur situation étroitement imbriquée à la définition juridique de la frontière fluviale franco-néerlandaise : le Maroni (Urban, 2013 : 427-428). Bien que l'intérieur de la Guyane et les fleuves ne furent pas administrés avant 1930, des contacts existaient entre ces peuples « indépendants » et les colons. Par exemple, au XVIIe et XVIIIe siècle, les Amérindiens pouvaient fournir des denrées alimentaires (Farraudière, 1987 : 46). Dès le milieu du XIXe siècle, des traités de paix ont été établis entre la France, le Pays-Bas et les Marrons afin de consolider l'influence française sur la frontière fluviale, et dans la réalisation du tracé frontalier avec les Hollandais (Farraudière, 1989 : 46). Par exemple, parmi les Marrons, les Ndujka étaient considérés comme les alliés des autorités coloniales hollandaises (Vié, 2018a : 146). Les Bonis eux se rapprochèrent de l'administration coloniale. Le Gran Man Adam effectua même un voyage à Cayenne en 1862 et fut reçu en dignitaire par le gouverneur (Farraudière, 1989 : 46). C'est d'ailleurs par l'intermédiaire de leur Gran Man que les piroguiers Samaraca obtinrent des contrats de navigation pendant la période de l'or pour assurer les transports des marchandises et des hommes sur les cours d'eau de Guyane (Farraudière, 1987 : 46).

C'est à la fin du XIXe siècle qu'est découvert l'or en Guyane et plus particulièrement dans le Haut-Maroni. Cette période fut marquée par la mise en évidence de différents placers accompagnée de ruées d'orpailleurs sans grands moyens (Orru, 1998 : 156). Ces découvertes successives ont permis de mobiliser premièrement « *les insatisfaits du système qui ont plutôt vécu de « jobs » et d'expédients en ville ou dans les bourgs, et pour ceux qui ne sont guère portés au travail de la terre* » (Farraudière, 1989 : 79). En effet, pour les nouveaux libres, cet exode vers la forêt et les placers est également à comprendre comme une volonté de vivre loin du regard de l'administration, de s'évader, ce qui n'allait pas dans le sens des objectifs souhaités par les autorités coloniales soucieuses, elles, de maintenir l'ordre. Ainsi, dans les années 1930, la France réfléchit à implanter les premiers postes administratifs à l'intérieur du territoire et sur les fleuves (Vié, 2018a : 146). Comme Puren (2014 : 284), il est possible de penser que « *la création de l'Inini répondait principalement au besoin ressenti par les autorités de contrôler la production aurifère qui, depuis la découverte du métal précieux dans les années 1860, donnait lieu à toutes sortes de trafics et de maraudages* ». Ainsi, le décret du 6 juin 1930 instaura le territoire autonome de l'Inini³. Selon l'avis du 9 mars 1948 du Conseil d'État, il s'agissait d'une unité administrative autonome « *administrée par le gouverneur de la Guyane, simplement assisté d'un conseil d'administration, et à l'exception de toute intervention du conseil général (de la Guyane française)* ». Ce découpage territorial entérinait la distinction entre les populations créole et métropolitaine, population nationale et française et, d'autre part, des peuples Marrons et des Amérindiens qualifiés de primitifs et de tribales (Ali, 2016 ; Benoît ; 2016, Vié, 2018a) et écartés du droit français. Cette situation devint ambiguë avec la loi du 29 juillet 1946 dite d'assimilation, qui attribua à la Guyane le statut de département, sans pour autant mentionner le territoire de l'Inini sur lequel le statut colonial continuait d'être appliqué (Thabouillot, 2011 : 44).

Non soumis à la loi civile française, ni même à l'impôt, les populations amérindiennes et noirs-marron n'étaient pas non plus soumis à l'obligation scolaire. Sans école publique sur le territoire de l'Inini, les enfants partaient en internat religieux ou « homes » dès l'âge de 3 ans ou n'étaient pas scolarisés. À partir de 1949, les Amérindiens de Guyane et notamment du littoral connurent une scolarisation dans le système des « homes ». Il s'agissait d'internats administrés par des ecclésiastiques qui, « *s'appuyant sur la législation française relative à l'enfance abandonnée* » (Hurault, 1972 : 296), donnaient aux « *recueillis temporaires* », ainsi qu'étaient appelés les élèves, une éducation chrétienne en langue française (Puren, 2014 : 288). Ces internats administrés par des ecclésiastiques incitaient les mères amérindiennes à scolariser leurs enfants en les confiant sous le statut d'orphelins, puisque ces institutions relevaient de la législation française relative à l'enfance abandonnée (Armagnague et al., 2019 : 109). L'idéologie d'une mission civilisatrice justifiait des pratiques brutales. Les enfants arrachés à leur environnement familial se retrouvaient en situation d'aliénation, d'acculturation (Qribi, Ho-A-Sim, 2019 : 55). En 1970, on recensait huit « homes » ; sept sur le littoral de Saint-Georges de l'Oyapock à Saint-Laurent-du-Maroni et un à Maripasoula, créé en 1969, à la fin de l'Inini. Les effets déstructurant d'une éducation déconnectée du milieu familial étaient d'ailleurs bien connus et dénoncés par les ethnologues. En 1971, cette pratique fut condamnée sans appel par le Conseil œcuménique des Églises dans la déclaration de Barbade (Puren 2014 : 290). Ainsi, certains internats fermèrent définitivement leurs portes au début des années 70 et d'autres passèrent sous l'autorité de l'État et du département.

b. ... jusqu'à avoir besoin de nouveaux citoyens

Dans les années 1960, le territoire de l'Inini commençait à connaître des critiques. En effet, le courant assimilationniste revendiqué par les élus locaux et le contexte de décolonisation des années 1960 engagé par la France encourageaient à un changement de statut de ce territoire d'exception. L'État cherchant toujours à soutenir l'accroissement démographique de la Guyane, l'intégration des populations du fleuve dans le giron de la citoyenneté française permettait d'encourager ce processus tout en s'offrant la possibilité de le canaliser (Armaguague et al., 2019 ; Beriet, Vié, 2019). Par ailleurs, dans les années 60, la Guyane entrait dans une phase de modernisation⁴ avec la volonté d'impulser un développement social et économique et de favoriser une présence institutionnelle sur tout le territoire. Ainsi, ce régime fut supprimé par le décret du 17 mars 1969, divisant le territoire de l'Inini en quatre communes : Maripasoula et Grand-Santi-Papaïchton sur le Maroni, Camopi sur le fleuve Oyapock et enfin, à mi-chemin entre les deux fleuves, Saül (Puren cité par Beriet, Vié, 2019 : 134). L'action du premier préfet du département de la Guyane Robert Vignon (1947-1955) en faveur de l'acculturation des peuples autochtones par le biais d'un accès à la citoyenneté, reste décisive pour comprendre l'influence du processus de francisation des communautés de l'intérieur de l'Amazonie (Beriet, Vié, 2019 : 134). Robert Vignon contribua à transformer l'ancien territoire de l'Inini en communes et fut, par ailleurs, le premier maire de la commune de Maripasoula fondée en 1969.

Dès lors, il fallait disposer d'un nombre de citoyens français suffisants pour permettre l'exercice de la vie politique municipale de ces nouvelles communes. C'est ainsi que l'administration accéléra le recensement des populations pour accorder un état civil et la nationalité (Vié, 2018a : 147). Cette procédure de francisation transforma alors des peuples dits « indépendants » en citoyens français, soumis sans distinction aux règles de l'état civil ainsi qu'aux droits et aux obligations attachés à cette existence. Or, ces populations étaient souvent éloignées des enjeux liés à l'obtention de droits politiques. C'est ainsi que plusieurs ethnologues s'élèveraient pour dénoncer ce processus de francisation « forcée » (Grenand, Grenand, 1885).

« Entre 1967 et 1969, environ 65 % d'entre eux [Les Amérindiens] ont acquis la citoyenneté française, sans, semble-t-il, comprendre ce que cela signifiait, sauf, peut-être, pour ceux de la zone côtière. Leurs noms et leurs prénoms ont été francisés : un Amérindien n'a que son prénom, mais on sait d'où il sort. "Moi je n'ai que mon nom, mais ils l'ont francisé : imaginez qu'ils ont pris un calendrier et ont choisi un prénom : Guillaume. Ce sont vos parents qui l'ont choisi ? Même pas, c'est l'état civil. Pareil pour tous les Amérindiens" », propos d'Alexis Tiouka, k'alina de Awala-Yalimapo (Géry et al., 2014 : 51).

La création des communes des fleuves répondait donc à un double objectif d'assimilation citoyenne et de sédentarisation des communautés autochtones. Pour parvenir les territoires devaient être pensés comme des pôles d'attraction pour les populations. L'église, le dispensaire de soins et, enfin, l'école en constituent les institutions motrices (Armagnague et al., 2019 : 109). Toutefois, l'implantation d'écoles au sein des communes de l'Ouest guyanais, par exemple, se révèle un processus long. Si la première école publique apparaît en 1968 dans le bourg de Maripasoula et Papaïtchon, il faut attendre 1996 pour s'ouvrir une école à Pidima, extrême poste scolaire du Haut Maroni. Il n'existe aujourd'hui aucun lycée dans les communes du Maroni.

Si la demande de scolarisation fût acceptée tant par les communautés par les acteurs politiques de la Guyane et de l'État français, les contenus pédagogiques et didactiques ou l'efficacité globale de l'éducation républicaine sont restés davantage sujets à caution (Armagnague, 2019). Persuadées de la validité du modèle assimilationniste républicain, les écoles ont persisté dans un modèle monolingue d'enseignement peinant à prendre en compte les spécificités sociolinguistiques des élèves. Dans les années 1980, le ministère de l'Éducation nationale a essayé, par le biais de la circulaire Savary de 1982 par exemple, d'intégrer les langues régionales. Mais, dans le cas de la Guyane, seul le créole fut inclus dans le dispositif alors même que les travaux de Léglise et Alby mentionnaient une trentaine de langues et dialectes usités sur l'ensemble du territoire guyanais (Léglise & Alby, 2007). Il faut attendre le début du XXI^e siècle pour que les intervenants en langue maternelle agissent en faveur d'une scolarisation en langue maternelle des élèves Amérindiens et Noirs-marron.

Conclusion

Dans cet article, nous avons choisi d'examiner deux périodes historiques de l'histoire de Guyane française, à savoir l'abolition de l'esclavage et le régime de l'Inini, pour interroger les enjeux de la relation entre l'éducation et son territoire. Nous avons essayé de montrer comment l'éducation a été mise au service des ambitions politiques pour le développement du territoire guyanais, d'abord en qualité de colonie, puis de département. Toutefois, ces ambitions ne peuvent se départir du contexte de l'époque et des courants politiques. Si, au moment de l'abolition de l'esclavage en 1848, l'objectif était de scolarisation majoritairement les enfants de Cayenne, puis ceux des bourgs, il s'agissait surtout de relancer l'économie de plantation, à une période où elle était peu rentable en Guyane. Si l'école est apparue au moment de la création des communes de l'intérieur, c'est bien que la Guyane cherchait toujours à encourager la croissance démographique et l'État à étendre son assise en Amazonie. Si ces ambitions ont pu se manifester dans les contenus des programmes scolaires, c'est bien plus l'absence de prise en compte de l'histoire de Guyane et de ses spécificités qui est à souligner. Aujourd'hui, la scolarisation en Guyane reste encore, marquée par ce passé. Les fleuves de Guyane demeurent les territoires les moins attractifs pour les enseignants diplômés et chevronnés. Les classes bilingues n'existent que pour la langue créole. Les collégiens des fleuves doivent rejoindre le littoral pour aller au lycée et vivre en internat ou familles d'accueil. L'absentéisme des élèves et le fort taux de décrochage scolaire démontrent que les politiques éducatives peinent à prendre la mesure des problématiques de la jeunesse guyanaise.

Pourtant, la Guyane présente de nombreux atouts pour penser les politiques scolaires et expérimenter de nouvelles formes de scolarisation. L'organisation de son territoire, découpé entre des zones urbaines densément peuplées et des espaces ruraux isolés, sa croissance démographique, le multiculturalisme ainsi que sa forte jeunesse, ne doivent pas être envisagés comme des freins ou comme des difficultés à la mise en œuvre de politiques éducatives, mais bien comme des avantages pour penser l'éducation en fonction des spécificités territoriales. Pour les territoires ruraux et isolés nous pensons qu'une collaboration interprofessionnelle, une adaptation des dispositifs nationaux et une formation continue adaptée permettraient d'améliorer les conditions de scolarisation, mais aussi réduirait le sentiment d'isolement voire même d'abandon des professionnels sur le terrain. Si les débats institutionnels tendent aujourd'hui à rapprocher les problématiques urbaines des réseaux d'éducation prioritaire à ceux des territoires ruraux, la Guyane peut alors être considérée comme un espace scolaire précurseur pour concevoir des politiques éducatives combinant « ruralité et « urbanité ».

Bibliographie citée

- Alby, S. (2012). La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane. Peter Lang.
- Alby, S., & Léglise, I. (2017). Plurilinguisme et éducation en Guyane. *Langues et Cités*, (28), 10-11.
- Ali, M. (2016). De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française (Université de la Polynésie française). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01344379>
- Armagnague, M., Baneux, I., Beriet, G., Boulin, A., Cossée, C., Navone, L.,... Vié, A. (2019). Rapport de Recherche Educinclu : Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants : Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion (p. 230). Paris, France : Centre Henri Aigueperse.
- Benoît, C. (s. d.). Pampila et politique sur le Maroni : De l'état civil sur un fleuve frontière. *Histoire de la justice*, (26), 237-259.
- Beriet, G., & Vié, A. (2019). Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent. Parcours d'adolescents à Maripasoula en Guyane. *Migrations Societe*, (176), 129-144.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 23(4), 585-604. <https://doi.org/10.2307/3321660>
- Bitegue, B. D. M. (2018). Éducation et cultures en contexte plurilingue : Analyse de l'expérience de la jeunesse guyanaise. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (19). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sejed/8477>
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : Une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34(1), 3-42.
- Farraudière, Y. (1989). École et société en Guyane Française : Scolarisation et colonisation. Paris : L'Harmattan.
- Géry, Y., Mathieu, A., & Gruner, C. (2014). Les abandonnés de la République : Vie et mort des Amérindiens de Guyane française. Paris: Albin Michel.

- Grenand, F., & Grenand, P. (1979). Les amérindiens de Guyane française aujourd'hui : Éléments de compréhension. *Journal de la Société des Américanistes*, 66(1), 361-382. <https://doi.org/10.3406/jsa.1979.3041>
- Hurault, J. (1960). Histoire des noirs réfugiés Boni de la Guyane française. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 47(166), 76-137. <https://doi.org/10.3406/outre.1960.1316>
- Laporte, P. (1983). *La Guyane des écoles* (Nouv. éd.). Cayenne : Paris : Comité guyanais d'action culturelle/ATIPA ; Diffusion, Karthala.
- Léglise, I. (Éd.). (2007). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*. Paris : IRD Éd.
- Maurice, edenz. (2014). Vers l'État post-colonial : Enseignants créoles et pouvoir local en Guyane (années 1950-1960). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 61-1(1), 147-172. <https://doi.org/10.3917/rhmc.611.0147>
- Moomou, J., & APFOM (Organization) (Éds.). (2015). *Sociétés marronnes des Amériques : Mémoires, patrimoines, identités et histoire du XVIIe au XXe siècles : actes du colloque, Saint-Laurent-du-Maroni, Guyane française (18-23 novembre 2013)*.
- Orru, J.-F. (1998). L'activité aurifère dans la commune de Maripasoula, impact écologique et humain. *Journal d'agriculture traditionnelle et de botanique appliquée*, 40(1), 147-166. <https://doi.org/10.3406/jatba.1998.3666>
- Puren, L. (2014). Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le xixe siècle. In I. Légise & B. Migge (Éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés* (p. 279-295). Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/pioui.univ-guyane.fr/irdeditions/6957>
- Qribi, A., & Ho-A-Sim, J. (2019). Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires. *Formation et profession.*, 27(1), 53-69. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.447>
- Urban, Y. (2016). Les conventions entre la France et les peuples Marrons du Suriname. Contribution à l'étude des middle-grounds post-esclavagistes. *Histoire de la justice*, (26), 201-221.
- Vié, A. (2018a). École et migration en Guyane française : Invisibilité des parcours migratoires dans les dossiers scolaires à Maripasoula. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 4(34), 143-165.