

# Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires

Abdelhak **Qribi**  
ESPE-Guyane  
(Guyane française)

Jeannine **Ho-A-Sim**  
ESPE-Guyane  
(Guyane française)

Teachers in Remote and Isolated Sites  
in French Guiana – Professional Transition  
and Identity Negotiations

doi: 10.18162/fp.2018.447



## Résumé

Largement défavorisé sur le plan de l'éducation, le territoire guyanais connaît également des inégalités internes. Les sites dits isolés représentent en ce sens un cas emblématique. La présente recherche se focalise sur le cas des enseignants débutants affectés dans ces zones. Son objectif consiste en la mise au jour de leurs conditions d'adaptation dans un contexte réputé difficile. Prenant appui sur un cadre théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions et de l'interconnexion des secteurs d'activité, et partant d'analyses d'entretiens, la recherche révèle les dynamiques identitaires de ces acteurs dans le contexte socioprofessionnel étudié.

## Mots-clés

Enseignants, sites isolés, Guyane, transition professionnelle, personnalisation, dynamique identitaire.

## Abstract

Significantly disadvantaged in terms of education, French Guiana also experiences internal inequalities. Geographic sites qualified as remote and isolated typically exemplify such a situation. The present research focuses on the case of beginning teachers posted to these areas. Its objective consists in showing how they adapt and adjust their daily routines in a context known as difficult and challenging. Founded on the theoretical frameworks of the inter-structuring of the subject and of the institutions and interlinking of business sectors, and based on several observations and interview analyses, the research reveals the identity dynamics of these actors in the socio-professional context studied here.

## Keywords

Teachers, remote and isolated sites, French Guiana, professional transition, personalization, identity dynamics.

## Propos introductifs

Située entre le Brésil et le Suriname, la Guyane, territoire français de 830 846 km<sup>2</sup>, soit l'équivalent de la superficie du Portugal, est l'une des neuf régions ultrapériphériques de l'Union européenne. Cependant, bien que ce territoire apparaisse favorisé dans son environnement régional, les indicateurs de développement humain révèlent des insuffisances considérables, situant ce territoire au 76<sup>e</sup> rang dans le classement mondial du Programme des Nations Unies pour le développement de 2010, loin derrière la France qui occupe le 20<sup>e</sup> rang. Un tel écart est encore plus accentué dans le domaine de l'éducation. Là où la France métropolitaine occupe le 23<sup>e</sup> rang, la Guyane se situe à la 123<sup>e</sup> place (Sudrie, 2013). À titre d'illustration, la quasi-totalité du territoire est déclarée aujourd'hui en réseau d'éducation prioritaire renforcé. Mais les écarts ne se situent pas uniquement entre la métropole et sa périphérie. Le territoire guyanais demeure marqué par des inégalités internes, territoriales, sociales et ethniques, les trois pouvant se cumuler. Il en est ainsi, plus particulièrement, des sites dits « isolés » situés quasi exclusivement sur les fleuves du Maroni à l'ouest et sur l'Oyapock à l'est. Occupés principalement par des Amérindiens et des Noirs marrons, ces territoires ont connu pendant longtemps un régime colonial spécifique et n'ont intégré pleinement la République qu'en 1969. C'est dire le retard pris au niveau de la scolarisation, pour ne citer que ce seul paramètre de développement.

À ce facteur historique et institutionnel se rajoute un autre : la configuration géographique. Ces territoires sont accessibles essentiellement par voie fluviale. Coûteuse financièrement, la navigation peut s'avérer également dangereuse sur les parties constituées de « rapides », ou « sauts » selon le vocabulaire local. Du point de vue sanitaire, l'on note un risque paludique réel. Sur le plan matériel, les conditions sont également rudes. Dans certaines zones,

le logement d'un enseignant peut se réduire à un carbet ouvert avec un couchage en hamac. L'eau potable manque. Parfois, l'électricité aussi. La connexion internet et le réseau de téléphonie mobile peuvent s'avérer inexistantes. Sur le plan culturel, les populations locales ayant gardé leurs modes de vie et leurs langues maternelles, les enseignants se trouvent souvent dans une situation d'étranger dans les villages et les écoles d'affectation. En découle une difficulté majeure du système éducatif : un taux de rotation considérable à l'échelle du territoire guyanais et une instabilité remarquable des équipes d'enseignants dans les sites dits isolés plus particulièrement. Cependant, si une très grande majorité des affectations dans ces zones paraît subie par les intéressés, certains d'entre eux parviennent, en dépit des conditions adverses, non seulement à s'adapter, mais à transformer leurs conditions et à se transformer durant leurs expériences sociopersonnelles et professionnelles.

Effectivement, hormis quelques témoignages (Perrin, 2012), cette thématique des conditions d'adaptation des enseignants étant très peu abordée dans les écrits scientifiques (Godon, 2008; Léglièse et Migge, 2007)<sup>1</sup>, nous souhaitons ici l'étudier au moyen d'un certain nombre d'entretiens effectués avec des enseignants affectés sur quelques sites du fleuve Maroni, dans des bourgs que nous appelons, pour des raisons d'anonymat, Malukou et Roukou. Pour ce faire, nous adoptons un point de vue psychosocial et situons notre investigation dans une perspective d'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, Malrieu et Tap, 1987) et d'interconnexion des activités du sujet (Dupuy et Le Blanc, 2001). En effet, si l'influence des conditions objectives d'existence ne peut en aucun cas être négligée, la place du sujet en tant qu'acteur de sa destinée ne peut être ignorée. Les processus subjectifs de délibération permettent l'objectivation des contraintes et leur dépassement dans une visée de transformation de soi et de son environnement. Le temps de transition que représente l'affectation dans une zone réputée difficile est en réalité une période charnière propice aux interrogations et aux remaniements identitaires. L'objectif de la recherche consiste ici à tenter d'appréhender les modalités d'adaptation et les formes de négociation qu'entreprennent ces enseignants selon une perspective où enjeux professionnels et vie personnelle paraissent intimement liés. Avant de développer davantage cette option théorique et de présenter les résultats de l'investigation, arrêtons-nous sur le contexte socioculturel et écologique de l'étude.

## Contexte de l'étude

### *Repères historiques sur l'enseignement en Guyane*

La situation actuelle de l'enseignement dans les territoires isolés ne prend véritablement son sens qu'en étant située dans son contexte historique et celui des évolutions institutionnelles du territoire. Les inégalités scolaires d'aujourd'hui prennent racine dans les discriminations du passé (esclavage, indigénat, domination politique et culturelle...). Sur le plan géographique, il est incontestable que le littoral guyanais, et plus particulièrement le chef-lieu Cayenne, a toujours été favorisé concernant le développement structurel. Historiquement, la présence française a débuté dans cette zone. La scolarisation en Guyane est principalement organisée jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle par des congrégations religieuses et ne concerne que les enfants de colons. L'école sera accessible aux enfants d'esclaves en 1845 avec la monarchie de Juillet (loi Mackau) pour la formation professionnelle des populations de couleur. Après l'abolition de l'esclavage en 1848, des problèmes de maintien de l'ordre et de préservation de

l'économie de plantation se sont posés. L'administration coloniale s'est engagée, non sans ambivalence, dans un projet de scolarisation des enfants des nouveaux affranchis. D'un côté, l'école lui paraissait comme un moyen adapté de contrôle d'une population, potentiellement dangereuse, et de l'autre, elle craignait l'émergence d'une élite de lettrés susceptible de remettre en cause l'ordre établi (Farraudière, 1989). Du point de vue des populations locales, la perception de l'école n'était pas franchement positive. Son fonctionnement et ses finalités ont connu des critiques. L'école tenue par les religieux jouissait même d'une opinion plus favorable par comparaison à l'école publique (Mam-Lam-Fouck, 1987).

Globalement, la fréquentation des écoles reste irrégulière, preuve en est qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, un tiers des enfants n'est pas scolarisé. La priorité d'alphabétiser le plus grand nombre entre 1840 et 1870 n'est toujours pas atteinte quand la Guyane devient département français en 1946 (Farraudière, 1989). Mais si l'enseignement concernait essentiellement les milieux urbains du littoral, tel n'est plus tout à fait le cas aujourd'hui. Des progrès indéniables ont été opérés en matière de scolarisation, et ce, en dépit d'une explosion démographique exceptionnelle. Le problème séculaire du sous-peuplement du territoire a été largement résolu grâce aux diverses migrations qu'a connues le territoire<sup>2</sup>. L'on est passé ainsi de 23 000 habitants au moment de la départementalisation en 1946 (Tsayem Demaze, 2008) à 275 000 à l'heure actuelle (INSEE). Une telle dynamique démographique se poursuit puisqu'on prévoit un doublement de la population à l'horizon de l'année 2030 ou 2040 selon le type de scénario privilégié par les démographes (Schmit et Bonnal, 2013). Plus d'un élève sur deux a une langue maternelle autre que le français et 60 % de la population n'est pas née en Guyane; 80 % de la population étrangère est d'origine surinamaïse, brésilienne ou haïtienne.

Ces repères historiques résument les étapes de la structuration de l'institution scolaire pour l'assimilation des populations affranchies d'abord, celles issues du territoire de l'Inini ensuite, et celles issues des immigrations récentes enfin. Cependant, le défi démographique actuel ne pose pas uniquement des difficultés en termes d'infrastructures éducatives, mais soulève également des questions d'ordre pédagogique concernant les contenus de l'enseignement et la place des langues maternelles des élèves au sein du système scolaire (Alby et Ho-A-Sim, 2010). L'idéologie assimilationniste s'est certes assouplie, mais son dépassement n'est toujours pas véritablement acquis dans les faits (Léglise et Migge, 2007).

### ***Le cas particulier du territoire de l'Inini : comment civiliser les primitifs?***

Lors de la création du territoire de l'Inini<sup>3</sup> en 1930, la Guyane se trouvait dès lors divisée en deux circonscriptions administratives. Jusqu'alors, le Maroni, le haut Lawa et ses confluent étaient exclusivement habités par les Amérindiens Wayana et les populations marrones du Suriname. Ces populations autochtones régies par l'indigénat ont le statut inférieur de sujet. Un tel découpage introduit une fracture sociospatiale entre les populations du littoral, et celles d'origine exogène installées dans l'intérieur (Piantoni, 2009). Le processus d'assimilation permettra le passage du statut d'indigène vers l'accès à un état civil français en 1946, ce sera la période de *francisation*. Cette dernière prendra la forme, dans le domaine éducatif, d'une scolarisation forcée des enfants dans des pensionnats administrés par des religieux : les *homes*. Ces structures, présentes dans l'ensemble de la colonie à l'est à Saint-Georges de l'Oyapock, à l'ouest à Mana et à Maripasoula, devaient pallier l'absence d'écoles dans ces régions éloignées. 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. La suppression

du statut particulier de l'Inini en 1969 n'a pas modifié fondamentalement la politique éducative et culturelle menée en direction des populations de l'intérieur. Le trio institutionnel que constituent l'église, le dispensaire et l'école ne visait autre chose que l'élévation de l'âme par le prêtre, le soin du corps par le médecin et le développement de l'esprit par l'instituteur. Entre la mission évangélicatrice des religieux et celle civilisatrice de l'école, il y a une continuité remarquable (Puren, 2007).

### ***Situation actuelle sur les sites dits isolés en général et sur le fleuve Maroni en particulier***

Les régions éloignées répertoriées aujourd'hui comme sites dits isolés sont toujours difficiles d'accès : la pirogue ou l'avion sont les seuls moyens de communication. Le système scolaire a évolué depuis la départementalisation suivant les programmes officiels et réformes ministérielles émanant du ministère de l'Éducation nationale. Pour mieux appréhender les difficultés des élèves, l'ensemble des écoles et collèges de l'académie de Guyane est d'ailleurs désormais classé en réseau d'éducation prioritaire renforcé. Des écoles sont implantées dans les principales communes et autres lieux situés le long du fleuve Maroni. Les élèves accueillis ont tous une langue maternelle différente de celle de l'école, le nengue tongo, le wayana ou le créole, et ne maîtrisent pas le français, langue de scolarisation. Les circonscriptions dans lesquelles on retrouve les sites dits isolés se répartissent majoritairement le long des fleuves frontières, l'Oyapock et le Maroni.

Selon les données du rectorat de Guyane, la circonscription de l'Oyapock se compose de 24 classes dans lesquelles se répartissent 527 élèves, soit 1,2 % des élèves du primaire. Celle du Maroni représente 6,78 % et les deux réunies correspondent à 7,98 % des 44 005 élèves du primaire (Rectorat de Guyane, 2016). On constate un roulement important des équipes pédagogiques à cause des conditions de vie et de l'éloignement des axes routiers ainsi que des infrastructures sanitaires et de commerce entre autres. La plupart des enseignants inexpérimentés viennent en très grande majorité de la France hexagonale, mais aussi des Antilles et des régions côtières de la Guyane, et ce, pour des raisons liées à la faible sélectivité du concours dans une région déficitaire en nombre d'enseignants, mais aussi parfois pour l'attrait d'un territoire amazonien riche en diversité naturelle et humaine. Quoiqu'il en soit, ils y demeurent très rarement plus de trois ans. Élèves et enseignants partagent peu de références à cause des expériences vécues dans leurs environnements respectifs avec des écarts socioculturels importants. En effet, écrivent Alby et Launey (2007), « entre ces populations sylvoicoles et les normes métropolitaines, l'écart est considérable : l'ensemble des références présentes dans le système éducatif français et ses supports pédagogiques – le cadre et le mode de vie, la nature, l'organisation sociale, et bien entendu la langue de scolarisation – se trouve en porte à faux dans l'univers traditionnel de la forêt, des fleuves, de la faune et de la flore, de la relation aux adultes et aux pairs, du système de valeurs et d'accès à la connaissance, et de la langue véhiculaire de cette culture ». La pédagogie passe ici par un apprivoisement mutuel et une ouverture réciproque entre les protagonistes dans une situation éducative marquée par l'hétérogénéité culturelle. Le taux d'élèves en situation de difficulté scolaire dans un tel contexte est l'un des plus élevés du département.

## Perspective théorique

L'étude des modalités d'adaptation des enseignants à un contexte marqué par une adversité multidimensionnelle nécessite le recours à un cadre d'analyse qui reconnaît la part active du sujet dans ses interactions avec ses environnements. Engagé dans une pluralité de systèmes (professionnel, familial, communautaire...), le sujet, l'enseignant affecté à un site dit isolé en l'occurrence se trouve confronté à une pluralité de normes, de valeurs et de modèles culturels et sommé d'effectuer des choix et de négocier sa place et ses rôles en rapport avec la spécificité du contexte. Il est sommé d'inventer des conduites en agissant sur soi et sur son environnement. La perspective théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions représente un cadre pertinent pour appréhender ces dynamiques.

### *Transition, identisation et personnalisation*

L'objectif central d'une perspective d'interstructuration du sujet et des institutions consiste à forger une conception de la socialisation qui accorde une place capitale aux capacités de négociation du sujet et de positionnement actif face aux multiples sollicitations et pressions émanant de son environnement. Dans une telle dynamique, le sujet n'est pas prisonnier d'une seule logique institutionnelle ou d'un champ professionnel ou culturel, mais utilise l'ensemble de ses acquis et expériences pour faire face à la nouveauté et inventer ses réponses personnelles. En ce sens, il est dans une mobilisation globale et se montre « en mesure d'utiliser les acquis de ses expériences en certains domaines de sa socialisation pour les transférer et les instrumenter en d'autres » (Baubion-Broye et Hajjar, 1998, p. 30).

Le temps de transition, entendu comme un moment critique correspondant à de nouvelles nécessités dans la vie de tout individu, représente une opportunité exceptionnelle pour appréhender la dialectique d'interconstruction du sujet et de ses milieux de vie. Ces temps étant chargés d'incertitudes, ils s'avèrent propices aux remaniements identitaires et renferment un véritable potentiel de développement (Mègemont et Baubion-Broye, 2001; Qribi, 2014). Il en est ainsi du passage de la formation professionnelle à l'exercice du métier d'enseigner, dans un contexte socioculturel et écologique nouveau. Les personnes concernées se voient conduites à mobiliser des ressources multiples pour intégrer un nouveau rôle et prendre place non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan socioculturel. Ces composantes ainsi posées, nous soutenons l'idée que c'est à l'intérieur d'une dynamique à la fois intrapsychique et interpsychique et sociale que se jouent les scénarios et que se déploient les stratégies d'une véritable négociation identitaire. Cependant, cette dernière ne peut se comprendre véritablement qu'en étant envisagée comme un des processus globaux de la personnalisation, « processus par lesquels la personne émerge, s'ancre, se signifie, se valorise et s'oriente, au travers et au-delà des crises périodiques » (Tap, 1991, p. 64). Car, au-delà de l'affirmation identitaire, il s'agit de s'intéresser à la traduction des valeurs dans la réalité et aux tentatives du sujet, en l'occurrence, l'enseignant affecté à un site dit isolé, pour objectiver ses dépendances, et de repérer comment il tente de dépasser les aliénations, mais aussi de s'engager dans des activités de transformation de soi et de ses conditions d'existence.

### ***Interrelations entre systèmes***

La socialisation du sujet ne s'opère pas dans des univers clos, mais relève d'une multiplicité de mondes sociaux qui communiquent entre eux, s'interfèrent et qui influent certes sur les conduites, mais ne les déterminent jamais de manière absolue. Loin d'être passif face à ces déterminismes, le sujet mène un travail de mise en lien, opère des intersignifications et construit de l'unique à partir du multiple. Son identité sociopersonnelle se nourrit de ses appartenances, mais elle s'affine et se singularise à partir d'une mise en sens de ces influences, fruit d'une lecture critique des mondes sociaux, des choix de valeurs, des modèles identificatoires, de projets et d'un « modèle de vie ». Aussi, l'étude d'une période de transition dans un domaine donné ne peut-elle s'opérer de manière isolée. Entre les systèmes de vie, il y a bien des liens d'interconstruction comme il existe des interconstructions entre ces expériences et la construction psychique du sujet (Baubion-Broye, 1998).

Les projets spécifiques s'interpénètrent et s'agencent dans un projet de vie. Un tel agencement s'opère grâce à un travail d'intersignification. Ce travail signifie que les valeurs ou les aspirations accordées à un domaine de travail ou de formation « sont définies relativement à d'autres sphères d'activités et d'aspirations, à des projets de vie [...] comme à des autres significatifs en ces différentes sphères » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 68).

S'agissant des enseignants affectés sur le fleuve, il nous semble pertinent de situer cette nouvelle expérience dans le contexte global d'un parcours personnel en rapport avec les expériences passées, le système de valeurs qui en est issu et les aspirations et projections que formule le sujet à un moment de son évolution. Il convient aussi d'examiner les articulations de cette transition professionnelle avec l'ensemble des autres sphères de la vie sociopersonnelle pour en repérer les déterminants, passés et actuels, et tenter de cerner les motivations et les intersignifications qui en orientent le cours. La construction identitaire est le fruit d'une articulation et de tentatives d'harmonisation entre les valeurs associées aux différents milieux de vie, milieux de travail et milieux hors travail. Cependant, si l'identité tend à ancrer le sujet dans la continuité et la stabilité lui donnant le sentiment de rester soi-même en dépit des changements qui l'affectent (Camilleri, 1991), une telle dynamique s'inscrit dans un mouvement global de personnalisation, plus tourné vers les défis du moment et les épreuves liées aux projets qui émergent. La dynamique de personnalisation tend non seulement à restructurer le système d'attitudes acquises durant l'éducation (Malrieu, 1973), mais désigne un processus global par lequel la personne « s'oriente, s'adapte, s'ajuste, se défend, se mobilise dans un projet, légitime ses actes en fonction d'une hiérarchie de valeurs personnelles et collectives » (Tap, Esparbès-Pistre et Sordes-Ader, 1997, p. 191).

### **Choix méthodologiques : des entretiens visant l'accès au sens**

Nous avons opté pour le recueil de données qualitatives au moyen d'entretiens semi-directifs. Le choix de cette méthode est en rapport avec les objectifs poursuivis. En effet, visant l'accès au sens que le sujet accorde à ses multiples expériences, au travail de personnalisation qu'opère le sujet face aux multiples sollicitations socialisatrices, le recours au témoignage parlé du sujet paraît irremplaçable (Malrieu, 2003). Par ailleurs, la technique de semi-directivité présente une souplesse permettant la poursuite des objectifs de la recherche en centrant l'échange autour des hypothèses qui la fondent

tout en restant flexible et ouvert pour accueillir « des développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 195). En ce sens, l'ordre des questions n'a pas été définitivement fixé et le déroulement de l'entretien suivait le cheminement de la pensée de la personne interviewée. Des interventions courtes permettaient à cette dernière de préciser un mot ou un événement dans le but de féconder le récit et de gagner en profondeur ou en illustration.

Notre guide d'entretien avec les professeurs des écoles portait sur des thèmes généraux et ouverts. Des sous-thèmes ont été également précisés. Les domaines appréhendés lors des entretiens concernent le parcours personnel, scolaire et professionnel, les conditions d'affectation sur le fleuve et le bilan personnel de l'expérience vécue sur le fleuve. Le premier thème porte plus précisément sur l'expérience scolaire de l'enseignant interrogé en tant qu'élève, puis étudiant, son éducation familiale, son expérience de vie, son choix du métier et ses représentations. Le deuxième thème porte sur l'idée générale qu'il se faisait sur les sites dits isolés et comment il s'est organisé personnellement et professionnellement pour appréhender cette nouvelle réalité, ses ressources culturelles, professionnelles et personnelles. Enfin, le troisième thème, plus ancré dans sa réalité actuelle d'enseignant en site dit isolé, aborde des sous-thèmes portant sur l'appréciation concernant les conditions d'enseignement, la situation des élèves et des familles, son insertion dans une équipe, ses rapports à la population, ses activités hors enseignement, sa vie personnelle, associative et familiale.

Pas moins de dix entretiens ont été menés avec dix enseignants et deux entretiens avec deux formateurs chargés de leur professionnalisation. Les entretiens ont eu lieu fin octobre de l'année 2016, soit deux mois après la rentrée scolaire. Cependant, compte tenu des contraintes de la taille d'un article, nous avons opté pour l'analyse de deux entretiens particulièrement significatifs dans la mesure où ils illustrent des dynamiques d'adaptation très contrastées, articulées à des perceptions de contexte et à des projets variés<sup>4</sup>. Le premier entretien a été mené avec un enseignant à l'aube de sa deuxième année sur un territoire pluriethnique, que nous appelons ici Malukou. Le deuxième a été mené avec un enseignant qui entame sa cinquième année, dans un bourg amérindien de moindre importance, situé dans le Haut Maroni, accessible uniquement en pirogue à partir de Malukou. Nous nous sommes rendus sur le territoire, avons pris contact avec les professeurs des écoles, et expliqué l'objectif de notre recherche, à savoir : comprendre la « condition enseignante sur le fleuve ». La durée moyenne des entretiens, quasiment tous enregistrés, est d'une heure environ par entretien. Après transcription intégrale de l'enregistrement sonore et plusieurs lectures, l'analyse des données s'est opérée sur la base des thèmes explorés. Pour chacun d'eux, aidés par notre éclairage théorique, nous avons relevé les indices (actes, événements et sens) les plus significatifs et les plus caractéristiques de l'expérience enseignante en termes de construction identitaire et de dynamique de personnalisation.

## Analyse des données et résultats

L'analyse qui va suivre s'articule autour de quatre dimensions particulièrement significatives des modalités d'adaptation des enseignants affectés sur le fleuve du Maroni et leur dynamique globale de changement dans un contexte de transition professionnelle et personnelle. La première dimension renvoie aux sources de la motivation pour enseigner en sites dits isolés. Quel sens donnent-ils à cette épreuve? La deuxième a trait aux manières d'arriver et aux conditions d'installation dans ces territoires. Comment est envisagé, organisé et négocié l'investissement d'un nouveau lieu de travail et de vie?

La troisième dimension concerne la gestion de l'inscription dans le collectif communautaire d'une communauté villageoise restreinte d'une part, et la place de l'individu autonome et libre d'autre part. Enfin, l'adaptation aux particularités des élèves et aux attentes familiales s'avère un déterminant crucial dans l'expérience de vie et de travail de ces nouveaux enseignants.

### ***Aux sources de la motivation pour enseigner en sites dits isolés***

À l'image de la très grande majorité des enseignants dans les sites dits isolés, les deux interviewés ne sont pas natifs de Guyane, mais de migration relativement récente, effectuée dans une optique professionnelle, celle de devenir enseignant et d'exercer, du moins pour une durée déterminée, le métier sur le territoire. Le concours de professeur des écoles (PE) étant à la fois exigeant et variable en sélectivité selon les académies, bon nombre de candidats pratiquent un nomadisme calculé en vue d'augmenter leurs chances de réussite. Dans ce contexte, c'est dans les académies les plus déficitaires en enseignants que le concours s'avère le plus accessible. C'est le cas, par exemple, de Créteil et Versailles dans la région parisienne, mais aussi de la Guyane<sup>5</sup>. Cependant, l'examen approfondi des motivations de ces nomades révèle des raisons un peu plus complexes et interdit la simplification et la généralisation. C'est le cas de Léonard, 28 ans, qui reconnaît le critère de sélectivité comme motivation manifeste, mais dont le parcours et les choix sont loin de se réduire à ce seul motif :

*Le directeur de l'IUFM à l'époque [...] disait : vous avez plus de chances d'aller en Guyane. [...] Et moi je me suis dit : Guyane! [...] Et comme je n'avais rien de spécial à l'académie de Lyon, j'ai fait le tour et comme [...] j'ai beaucoup déménagé, je n'avais pas peur d'arriver quelque part.*

En filigrane, et au-delà du concours, se dessine une volonté de mouvements et de changements inscrite dans une biographie. C'est aussi une des motivations avancées par Michel, 28 ans, qui vient des Antilles après avoir commencé une licence en France hexagonale et obtenu un master 1 en Martinique.

*Donc, moi déjà ça me fatigue d'être en Martinique. J'ai déjà été en France, donc... Il y a aussi le fait que ma sœur ait réussi ici. Et puis, il y a aussi le fait qu'il y ait, effectivement, plus de places [au concours] qu'en Martinique.*

Nous le voyons, c'est encore une conjonction de facteurs qui fondent et orientent la décision d'élire la Guyane comme territoire pour réaliser le projet de s'y installer et d'y réaliser son projet professionnel. Une fois le concours réussi et l'année de stagiarisation effectuée à Cayenne, vient le moment du choix du lieu d'affectation. Sauf en cas de dérogation particulière, les débutants ayant un faible barème pour choisir une ville sur le littoral se trouvent affectés majoritairement sur les sites les moins prisés. Cette réalité étant aussi subjective, elle est réappropriée, assimilée de manières variées par ces enseignants. Ils l'intègrent psychiquement et l'inscrivent de manière singulière dans leurs parcours personnel et professionnel. Il en est ainsi des deux cas étudiés.

Prenons la situation de Léonard qui va choisir volontairement un des sites les plus isolés en pays amérindien. Un tel choix est le fruit d'une réflexion personnelle en rapport avec des croyances et une voix intime et forte qui lui indiquait la voie à suivre. Déjà pour venir en Guyane, ce fut le cas : « ... *bon je suis croyant aussi. Je ne sais pas, j'ai ressenti un appel qui me disait "allez, bon, tu peux aller en Guyane". Par contre, je n'avais pas d'argent... Mais je continuais d'y croire jusqu'au bout* ». Ce premier voyage



étant accompli, Léonard prolonge sa démarche en conformité avec ses convictions en choisissant volontairement un territoire défavorisé et éloigné en pays amérindien.

Différente, la démarche de Michel est animée par un certain réalisme. Il connaît beaucoup mieux le pays et est bien informé sur la condition enseignante en site isolé. Il sait qu'il y a plus de postes à Malukou. Sa sœur y a été affectée en tant qu'enseignante quelques années auparavant. *« Je me suis dit : quitte à choisir, autant choisir un endroit que je maîtrise à peu près. [...] Je suis déjà venu ici avant l'affectation. Je suis venu aussi les années précédentes ».*

L'installation des nouveaux PE – nous allons le voir – est très différente selon qu'elle est préparée ou effectuée dans l'improvisation.

### ***Des manières d'arriver et de s'installer en sites dits isolés***

Léonard n'est pas dans le calcul et la programmation, mais uniquement dans l'intuition et le don. Il ne disposait pas de connaissances particulières sur le pays ni de plan pour organiser son arrivée sur le territoire. Démuni également financièrement, il a connu des moments extrêmement difficiles dont il garde des souvenirs encore douloureux au moment de l'entretien. *« Je connaissais le littoral et Cayenne, mais là c'est autre chose. [...] La première fois que j'ai mis les pieds ici, un cosmonaute qui débarque sur une nouvelle planète. C'est ce que j'ai ressenti ».* N'ayant pu bénéficier d'aucune aide pour son installation, hormis un logement disponible sur place, il connaîtra un mois et demi de disette. Commence alors une période où il s'est senti et a été considéré comme *« mendiant. Étranger et mendiant. Vulnérable »*, selon ses mots. Confronté à une perte de repères et démuni en termes de savoir-faire de base, il s'accroche, grâce à sa foi : *« Je ne savais même pas mettre un hamac. J'ai dû dormir chez des gens [...] mais je savais que j'étais au bon endroit ».*

Toute différente est l'installation de Michel. Plus pragmatique et bénéficiant d'un réseau sur place, il a noué des liens avant son installation. *« J'ai tout fait monter de Cayenne. À mon arrivée, je connaissais tout le monde ici ».*

La première année a été compliquée pour Michel, car il lui manquait toujours l'épreuve du « mémoire » pour obtenir le Master, condition *sine qua non* pour une titularisation définitive dans la fonction publique. Il devait donc assurer à la fois le rôle de PE, à temps plein, loin de Cayenne, tout en préparant ses travaux de recherche et de rédaction du mémoire. Son cas était connu des formateurs, et sa détermination a été donnée comme exemple de ce genre de professionnels qui parviennent à se transformer en agissant sur soi et sur ses conditions d'existence. Voilà comment en parle une formatrice interrogée : *« Il débarque à Malukou, contraint et forcé. Il m'a dit : "je me suis rendu compte que la connexion était pas top. J'étais très malheureux un weekend, je me suis dit : 'bon, puis-je me passer de Facebook?'... 'oui' ».* Quand Michel prend ses fonctions, il réalise concrètement ce que représente la distance entre son lieu de travail et son logement : *« quatre kilomètres en plein cagnard sur une piste latéritique. Quand il est arrivé à l'école couvert de poussière, il a fait "bon, je vais chercher ma moto". Il a fait monter sa moto à Malukou ».* Mais Michel réalise que sa moto a besoin parfois de réparations et que, sur place, il n'y a pas de mécanicien *« eh ben il m'a dit : "eh bien, j'ai fait des progrès en mécanique, je répare ma moto tout seul" ».* Michel, jeune homme en quête d'activités et de contacts, adepte du karaoké, crée un club destiné à cette activité. Il aime le badminton, il agit de même. De plus, il ne reste pas prisonnier de ce qu'il a déjà expérimenté, mais

s'ouvre aux activités qu'offre son environnement pour découvrir, apprendre. La formatrice poursuit : « *il m'a dit : "maintenant tous les weekends, au lieu de descendre à Cayenne, et bien je vais pêcher"* ».

Il faut souligner que les deux territoires n'offrent pas la même dynamique. Malukou est plus métissée, plurilingue, plus peuplée, alors que Roukou dispose de caractéristiques inverses : elle est moins peuplée et, pour ainsi dire, monoculturelle et monolingue. Ce n'est pas tout. Le caractère et la personnalité des nouveaux arrivants semblent jouer un rôle important dans la manière de s'installer et d'habiter un territoire. Léonard a éprouvé des difficultés considérables à apprivoiser son nouvel environnement et à y faire sa place : « *le premier contact avec les Amérindiens, c'était bizarre. Ils me disent bonjour du bout des lèvres* ». Mais comme il était également réservé, il restait en retrait : « *Moi, je ne force pas les gens. Je reste chez moi, et eux à côté. Je me disais, qu'est-ce que je fais là?* ». D'ailleurs, ce n'est pas un fait anodin que sur l'ensemble des professeurs affectés sur ce bourg et qui tenaient à y être logés, il soit le seul à s'être porté candidat pour occuper l'unique logement disponible situé sur un petit village en face du bourg de Roukou, accessible uniquement en pirogue. Pour être autonome, il fallait s'en procurer une. Il l'a fait. Mais le lien avec les habitants restait extrêmement limité, du moins, durant les premiers mois. Dans cette vie marginale et solitaire, intervient un Amérindien quelque peu marginal, originaire d'un autre village, qui remplira une fonction de passeur. Léonard déclare : « *Le seul qui m'a vraiment parlé, c'était un Amérindien un peu simple d'esprit, un peu handicapé* ». Il interpréta ce fait comme un signe de Dieu : « *Donc un étranger et un simple d'esprit. Cela m'a conforté dans ma foi chrétienne. C'est bien le genre de trucs qu'on retrouve* ». L'intégration de Léonard va s'opérer beaucoup plus dans le petit village, que nous appellerons « Air frais », que dans le bourg de Roukou. Or, cette intégration paraît lente et laborieuse. Son effectivité ne sera d'ailleurs admise par Léonard que vers la fin de l'entretien. Nous relevons, au détour d'une discussion sur l'apprentissage de la langue amérindienne, qu'il participe parfois aux travaux agricoles dans les abattis, qu'il aide les habitants dans leurs démarches administratives, qu'il les accompagne à cet effet jusqu'à Malukou, bourg distant à plusieurs heures de pirogue. Il finit par reconnaître qu'il a une place et une identité : « *Si, je fais partie du village, ça c'est sûr. Celui qui fait les papiers [...] En vous parlant, je réalise que je suis vraiment intégré. Ils m'ont dit le jour que tu vas partir, on va tous pleurer* ».

### ***Le communautaire versus l'individuel***

Une des particularités qui heurte les citoyens qui atterrissent dans des villages ou petits bourgs, c'est l'importance du communautaire dans la vie sur ces territoires, encore marqués par la tradition. La pression à la conformité y étant forte, se pose la question de la négociation de la liberté individuelle. C'est aussi dans la gestion de cette tension que se joue l'intégration de l'individu dans son environnement. Les cas de Léonard et de Michel offrent une illustration de modalités distinctes de s'y prendre, non seulement pour exercer son métier de PE, mais aussi pour construire sa place dans un nouveau milieu de vie. Les interférences entre systèmes d'activités débouchent sur des organisations singulières qui prennent sens en rapport avec des « modèles de vie » qui irriguent des projets et structurent des conduites.

Léonard établit une distinction forte entre le fait d'être intégré dans un village en y occupant une fonction particulière, celle de professeur et de « *Blanc qui accompagne dans les démarches administratives* », d'une part, et de « *faire partie de la communauté amérindienne* », d'autre part. Il mesure l'écart en soulignant qu'il ne pourra jamais tenir le propos d'André Cognat prétendant devenir Amérindien<sup>6</sup>.

Pourtant, Léonard semble aspirer, au plus profond de lui-même, à faire partie de cette communauté amérindienne. Il partage les préoccupations de ses membres et comprend leur attitude quelque peu distante ou réservée à l'égard des gens de passage. Lui-même finit, disait-il, par avoir un comportement similaire : « *Je préfère m'investir dans des relations avec des gens qui vont rester. Vu que moi je reste. Toute ma vie, j'étais avec des gens que je voyais un an ou deux* ». Il explique qu'il est seulement dans sa cinquième année sur le territoire et qu'il en est à sa troisième équipe pédagogique. Léonard n'émet aucune critique sur le mode de vie : il se sent bien là où il est. Porté par une conviction intime selon laquelle c'est la destinée qui préside à sa présence, il aspire à prendre racine, non pas à travers la fonction de PE, mais à travers la sphère de la vie personnelle : « *Peut-être que, si je fonde une vie de famille ici, là je crois que je considérerai que je fais partie de la communauté* ». Cette idée de fonder une famille et de faire partie d'une famille est exprimée à différents moments de l'entretien. Il souligne aussi, non sans émotion, comment il fut accueilli, quelques semaines avant notre entretien, dans une famille amérindienne lors de son retour de vacances en France alors qu'il se sentait déprimé.

Léonard est en empathie avec le monde amérindien dans la mesure où celui-ci représente non pas une opportunité professionnelle, mais correspondrait à un don émanant d'une force divine. Léonard écrit certes son histoire, mais cette écriture semble suivre un chemin dicté par la Providence. La perception subjective structure la conduite et le rapport au monde. Le fait communautaire est vécu non pas comme une contrainte, mais comme une donnée naturelle qu'il a apprivoisée et qui devient la sienne.

Michel se montre vigilant et critique par rapport au fonctionnement du système global des activités et use d'une stratégie consciente visant à préserver son espace personnel par rapport à l'espace professionnel et à l'espace social de manière plus générale. Cependant, un tel objectif ne passe pas par une séparation radicale entre sphères d'activités, mais par une articulation conjuguant une implication significative dans les activités professionnelles et sociales d'une part, et une autoprotection calculée de la sphère personnelle, d'autre part. En termes d'intégration dans l'espace social, il souligne sa détermination d'apprendre la langue locale dominante, l'aluku, un créole à base lexicale anglaise. Cette tendance au rapprochement est modérée par une volonté de maîtrise des risques d'interférence avec la vie personnelle. Le centre du bourg étant le théâtre d'une animation importante, les rencontres entre habitants y sont fréquentes. Michel en parle ainsi : « *à Cayenne, tu ne croises pas la même personne dix fois dans la journée. Ici, tu croises les mêmes personnes dix fois dans la journée* ». Cette proximité exposant la personne au regard quasi permanent de l'autre influe sur les conduites à tenir. Ce qui est en jeu ici, c'est la réputation de l'enseignant en rapport avec l'image et les attentes des habitants à l'égard d'un enseignant. Les enfants paraissent également attentifs aux conduites de leur enseignant en dehors de l'école. Voici ce qu'en dit Michel : « *J'ai essayé de leur expliquer que, quand je suis à l'école, je suis le maître, mais quand je suis sur mon balcon, je suis chez moi. Je ne suis plus le maître* ». Michel ne paraît pas subir passivement ces contraintes liées aux particularités du territoire, mais les intègre tout en s'efforçant de modifier le regard de l'autre. « *Il faut rester diplomate* », dit-il.

### ***L'adaptation aux élèves et aux attentes parentales***

L'enseignement en site isolé confronte les enseignants débutants non seulement à une certaine austérité matérielle et à l'éloignement géographique, mais aussi, compte tenu des spécificités linguistiques et culturelles des élèves et de leurs familles, à un effort d'adaptation pédagogique. Comment ces enseignants perçoivent-ils ces difficultés et comment s'y prennent-ils pour l'application de programmes élaborés loin des réalités locales?

C'est essentiellement la rencontre des élèves en chair et en os qui permet réellement aux enseignants de se rendre compte des limites d'une pensée préfabriquée et de l'exigence de se laisser renseigner par le réel. Une telle rencontre s'est avérée particulièrement douloureuse pour Léonard : « *Les élèves, c'était pareil, ils étaient très timides. La première semaine : rien du tout. "Comment tu t'appelles? (silence) et toi? (silence). Pardon, je ne t'entends pas"* ». Un sentiment de doute et d'impuissance s'empare de lui. « *Et puis moi-même j'étais pas à l'aise. C'était la première fois que je prenais une classe* ». En l'absence d'un soutien institutionnel, les enseignants, tous débutants et nouvellement arrivés, sauf un, entament ce qui s'apparente à « un rite de passage » dans une relative solitude, avant de parvenir progressivement à former une équipe.

Contrairement à Léonard qui a affaire à des élèves exclusivement amérindiens et tous débutants en langue française, Michel, lui, sera confronté à une classe plus hétérogène. Il se rend compte que « *la fracture est grosse* », selon ses termes, entre de bons lecteurs et de véritables « *allophones* ». Il s'interroge sur la manière de gérer cette réalité dans le but de ne pas abandonner les plus éloignés de la langue française :

*J'étais à Cayenne voir un ami qui travaille avec les primo-arrivants [...] Il m'a dit : « souvent parmi les allophones, il y en a un qui parlera un petit peu plus le français, il faudra te servir de lui comme un pivot ».*

Il n'est pas question ici de rentrer dans le débat sur les méthodes d'enseignement du français en tant que langue seconde ou langue de scolarisation, mais uniquement d'appréhender les postures de ces enseignants débutants face à une adversité qui se pose ici sur le plan pédagogique. La détermination et les ressources de l'individu sont mises à rude épreuve. Si Michel parvient à objectiver les difficultés et à prendre appui sur son réseau personnel pour les résoudre, Léonard avance en tâtonnant, armé essentiellement de sa patience et surtout de sa foi.

Dans son objectivation des difficultés, Michel revient sur les responsabilités de l'institution Éducation nationale et exprime sa déception quant à l'accompagnement offert par ses fonctionnaires tant sur le plan matériel que sur le plan pédagogique. Sur ce dernier aspect, il souligne un sentiment de quasi-abandon, une situation où l'enseignant est conduit à s'autoformer par ses propres moyens : « *Il faut se l'avouer, on est un peu autodidacte* ».

Quant aux attentes parentales en matière d'éducation et d'instruction, nombreux sont les témoignages qui contredisent bien des idées reçues sur les « sauvages » qui résistent à l'instruction ou la démission des parents quant à l'éducation de leur progéniture. Notre séjour à Roukou a été l'occasion de rencontrer des parents qui nous ont fait part d'attentes considérables à l'égard de l'école et de sacrifices qu'ils sont prêts à faire pour que leurs enfants puissent poursuivre la scolarité au collège.

À Malukou, Michel a pu mesurer avec une finesse remarquable les attentes et les conduites parentales à l'égard de l'école. Si certains jeunes d'origine surinamaïse cumulent les retards scolaires, c'est en lien, dit-il, avec des pratiques familiales qui les conduisent à anticiper les vacances ou à les prolonger conformément à un autre calendrier propre à l'autre rive du Maroni, côté Suriname. En dehors de ce cas, il a pu se rendre compte que, généralement, le désir parental de voir son enfant s'instruire est grand. Le respect que témoignent les parents à l'égard des enseignants est proportionnel à l'investissement dont ils font preuve auprès des élèves. C'est ce que de nombreux témoignages soulignent. Michel en atteste :

*Il y a deux ans, le capitaine du village est venu et il a vu que l'enseignant est souvent au téléphone, qu'il y a pas d'affichage. Les enfants, c'est l'anarchie dans la classe. [...] Il lui a parlé, il lui a dit « il faut faire un choix : soit il vient travailler, soit il vient s'amuser, et s'il vient s'amuser, il n'a rien à faire ici ». Lui, il a pris peur, il n'est pas revenu.*

Le capitaine du village est extérieur à l'institution et n'a aucun pouvoir sur le corps enseignant. Cependant, usant de son autorité symbolique et en tant que représentant de sa communauté, il s'est senti parfaitement autorisé à intervenir et à mettre de l'ordre dans ce qui lui apparaissait non conforme au contrat entre l'institution et la société.

## Essai d'interprétation

Articulées au cadre théorique de l'investigation, quatre observations retiennent plus particulièrement l'attention. La première réside dans le contraste saisissant entre les deux profils étudiés en termes de projections, de perception du contexte et des modalités concrètes de s'y prendre pour se forger une place dans un nouveau milieu de vie. En ce sens, le défi d'adaptation à une nouvelle réalité professionnelle et socioculturelle reconnue comme difficile, ou du moins perçue comme telle dans les représentations dominantes dans le territoire étudié, un tel défi demeure une expérience fondamentalement « intime, subjective, existentielle » (Perez-Roux, 2016, p. 83). Et c'est avec leurs ressources propres et leur personnalité singulière que les deux enseignants investissent leur nouveau milieu de travail et de vie. La deuxième observation consiste à souligner que si l'engagement dans le métier paraît désiré et assumé, la confrontation avec le réel environnemental du fleuve représente un enjeu identitaire qui engage le sujet dans une dynamique qui dépasse largement l'enjeu technique de l'enseignement ou la sphère proprement professionnelle. Enjeux professionnels et personnels s'entremêlent. Travail et hors travail s'interstructurent. Pour Léonard, à titre d'exemple, une inscription au long cours dans le territoire est associée à un désir profond de fonder une famille et de devenir membre à part entière de la communauté amérindienne. Pour Michel, la stratégie est toute autre. Elle consiste à s'impliquer dans la vie locale, mais aussi à préserver son espace personnel. La troisième observation, qui découle de la précédente, a trait à la dynamique identitaire de ces enseignants qui, en même temps qu'ils construisent des compétences professionnelles en rapport avec les spécificités des élèves et des populations, appréhendent un environnement global dans lequel ils négocient leur place et leur image. Le mode d'intégration dans le contexte global paraît ici décisif. Le centre névralgique de l'identité enseignante sur le fleuve paraît se situer moins dans l'espace scolaire et plus dans un enchevêtrement de déterminants socioculturels et personnels. Au-delà de l'adaptation au travail, le sujet s'invente en faisant face aux réalités hors travail, aux conflits tels qu'il les vit et aux issues tels qu'il les imagine ou les désire (Massy, 2001). La réponse à la question centrale : « qu'est-ce que je fais là dans ce territoire? », et la réponse qui lui est donnée en rapport avec des valeurs et des projets semble irriguer l'ensemble de l'expérience professionnelle et sociopersonnelle. Les aménagements opérés entre différentes sphères de la vie de l'individu (professionnelle, associative, familiale, personnelle) découlent du sens donné à cette expérience et la structurent à la fois. Cette objectivation des conditions multiples d'existence implique une mise en perspective des différentes socialités et constitue un moment fondateur de la personnalisation (Mègemont et Dupuy, 2013). Enfin, la quatrième observation renvoie au rôle déterminant de la dimension axiologique durant ce temps particulier de transition. Celle-ci a une

« fonction personnalisante » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001). Elle génère des interrogations multiples, des délibérations et des arbitrages. Les choix effectués sont corrélés à une affirmation de valeurs et correspondent à un « modèle de vie ». En guise d'illustration, le cas de Léonard est exemplaire. Ce qui domine chez lui, c'est l'idée de se mettre au service de l'autre, le plus vulnérable, en conformité avec ce que lui enseigne une certaine lecture de la religion chrétienne. Animé par cette conviction profonde, il vit l'adversité, non pas comme une contrainte, mais comme une épreuve qui lui permet de grandir et de se rapprocher davantage de son idéal. En conséquence, enseigner sur le fleuve interroge le sujet non seulement sur ses capacités techniques créatives, mais convoque radicalement son choix d'un métier et ses finalités humaines. Gagner sa vie prend ici un sens plus fort, et plus existentiel que le sens qui lui est donné ordinairement.

## Conclusion et prolongements

Les deux PE interrogés ont inscrit leur présence en territoire d'affectation sur des durées variables, mais significatives. Michel se projette sur une période minimale de 4 ans, alors que Léonard envisage 10 ans en conditionnant son enracinement par la fondation d'une famille en terre amérindienne. Les deux PE ont su, chacun à sa manière, construire un équilibre psychosocial en se saisissant des contraintes et des opportunités de leur environnement et en les mettant au service d'un projet personnel en rapport avec un « modèle de vie ». En ce sens, les trajectoires des nouveaux PE passent dans cette phase de transition par des remaniements identitaires qui les mettent dans une véritable activité de personnalisation où la question des valeurs, du sens et du projet devient l'élément structurant de l'expérience. La motivation à l'origine du choix de la Guyane et des sites dits isolés pour enseigner est loin de se réduire à des calculs rationnels en termes de chances de réussite (concours plus abordable), mais s'inscrit dans des histoires singulières animées par la volonté de la découverte de soi et de nouvelles réalités. En somme, si les contraintes liées à l'austérité matérielle et à l'éloignement géographique sont réelles, et si la distance culturelle qui sépare ces enseignants et les populations locales est belle et bien commune, l'appréhension du nouveau contexte est loin d'être uniforme. Si l'épreuve se présente comme un défi plus ou moins partagé et inscrit dans une histoire socioculturelle commune (Martuccelli, 2006), l'éprouvé, lui, demeure singulier. Sur le plan sociopersonnel, la négociation du mode d'intégration dans un contexte communautaire cohésif paraît variable selon la perception de ce mode de vie et le désir de s'en distancier ou de s'en rapprocher. Sur le plan pédagogique, si le sentiment de solitude semble partagé par les deux enseignants, les ressources mobilisées font appel davantage à la créativité individuelle ou à l'aide de l'entourage proche qu'à un soutien institutionnel.

Cependant, les résultats ainsi esquissés ne peuvent prétendre à la généralisation. Bien d'autres enquêtes restent à mener pour cerner les déterminants objectifs et subjectifs qui structurent l'expérience de vie et de travail dans ces contextes si particuliers du territoire guyanais. L'exploration (en cours) des autres entretiens révèle, à titre d'exemple, l'importance de la variable sexe dans le mode d'adaptation dans ces territoires. Les enseignantes semblent présenter une vulnérabilité spécifique. Cette piste mérite exploration. Un autre aspect crucial mérite attention : le roulement particulièrement élevé. Celui-ci étant préoccupant dans les écoles des fleuves en Guyane, il serait judicieux d'examiner de très près l'expérience humaine et professionnelle des enseignants qui ne parviennent pas à se stabiliser dans leur poste plus d'une année ou deux pour comprendre les ressorts d'un tel phénomène (Lothaire, Dumay

et Dupriez, 2012). Enfin, certains enseignants affectés dans ces territoires sont originaires du fleuve. Leurs motivations pour s'installer et enseigner dans ces sites sont marquées par leur histoire. Ils ne sont pas étrangers par rapport aux cultures locales. Il serait tout à fait pertinent d'étudier ces trajectoires et d'essayer de comprendre l'apport spécifique ou la valeur ajoutée éventuelle de ces enseignants dans la dynamique scolaire et la réussite des élèves (Changkakoti et Broyon, 2013; Howard, 2010).

Pour conclure, et en attendant un approfondissement de cette problématique des conditions d'adaptation des enseignants dans le contexte étudié, quelques observations pédagogiques retiennent notre attention. Un regard critique sur la formation initiale à l'enseignement et l'accompagnement des enseignants débutants qui se trouvent aux prises avec des contraintes particulières s'impose. Il apparaît, selon ces témoignages et ces analyses, qu'un certain décalage soit ressenti entre les besoins personnels et professionnels, d'un côté, et les apports de l'institution Éducation nationale de l'autre. Sur le plan pédagogique, il est clair qu'une préparation spécifique aux dimensions interculturelles ainsi que la conscientisation autour des aspects sociohistoriques et politiques des réalités des sites dits isolés demeurent incontournables. La présence des intervenants en langue maternelle gagne par ailleurs à être renforcée et généralisée. L'accompagnement dans la prise de poste par des débutants est également à envisager pour éviter le sentiment de délaissement. Par ailleurs, les conditions matérielles ne peuvent être ignorées. Une véritable aide sur ce plan demeure nécessaire. Ce serait, là aussi, des signes de reconnaissance de l'institution à l'égard de ses professionnels. La stabilisation des équipes étant un facteur important de la réussite scolaire, toute attention aux conditions d'exercice du métier représente dans cette perspective une contribution majeure pour réduire les inégalités scolaires tant à l'intérieur de la Guyane (littoral *versus* fleuve) qu'entre la Guyane et la France hexagonale.

## Notes

- 1 Les études rassemblées par Isabelle Légise et Bettina Migge sont centrées sur les représentations linguistiques en Guyane et les dynamiques interethniques. Une seule contribution est consacrée à la formation des enseignants dans ce contexte plurilingue est rédigée par Alby et Launey. Quelques paragraphes décrivent les difficultés des enseignants des fleuves tant au niveau des conditions de vie qu'au niveau culturel et pédagogique. L'étude de Godon retrace son parcours de psychologue aux prises avec les difficultés des enfants. Mais, chemin faisant, elle souligne certains aspects du travail des enseignants sur le fleuve Maroni.
- 2 Nous pouvons évoquer à titre d'exemple quelques moments emblématiques de cette histoire migratoire à travers l'expédition dramatique de Kourou en 1767, l'instauration du bagne en 1852, la ruée vers l'or en 1880, ou encore, l'appel à une main-d'œuvre venue des pays voisins pour les travaux liés à la création du Centre spatial de Kourou au milieu des années 1960.
- 3 Partant de la zone côtière vers l'intérieur, soit 60 km à l'est et 30 km à l'ouest commence alors le territoire de l'Inini couvrant 72 000 km<sup>2</sup>. Il fallait attendre un décret de 1969 pour voir supprimer ce statut particulier
- 4 Pour des raisons d'anonymat, nous modifions les noms des villages et des personnes interviewées.
- 5 Nunès, É. (2015, 21 septembre). Concours de professeur des écoles : les académies qui sélectionnent le plus. *Le Monde.fr*. Repéré à [https://www.lemonde.fr/etudes-superieures/article/2015/09/21/concours-des-professeurs-des-ecoles-le-grand-ecart-de-la-selection\\_4765929\\_4468191.html](https://www.lemonde.fr/etudes-superieures/article/2015/09/21/concours-des-professeurs-des-ecoles-le-grand-ecart-de-la-selection_4765929_4468191.html)
- 6 Cognat, A. (2000). *J'ai choisi d'être Indien*. Paris : L'Harmattan.

## Références

- Alby, S. et Ho-A-Sim, J. (2010). Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane. Dans A. Akkari et J.-P. Payet (dir.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (p. 197-218). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.  
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.baudo.2010.01.0197>
- Alby, S. et Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans I. Léglise et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 317-347). Paris : IRD.
- Baubion-Broye, A. (dir.). (1998). *Événements de vie, transition et construction de la personne*. Saint Agne : Érès.
- Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transition et construction de la personne*. Saint Agne : Érès.
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P. et Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, (379), 435-447. Repéré à <http://www.pierretap.com/pdfs/65.pdf>
- Camilleri, C. (1991). La construction identitaire : essai d'une vision d'ensemble. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (9-10), 77-90.
- Changkakoti, N. et Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99-110. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.3491>
- Cognat, A. (2000). *J'ai choisi d'être Indien*. Paris : L'Harmattan.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, (76), 61-79. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.076.0061>
- Farraudière, Y. (1989). *École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation*. Paris : L'Harmattan.
- Géry, Y., Mathieu, A. et Gruner, C. (2014). *Les Abandonnés de la République : vie et mort des Amérindiens de Guyane française*. Paris : Albin Michel.
- Godon, E. (2008). *Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française : le parcours d'une psy*. Paris : L'Harmattan.
- Howard, J. M. (2010). The value of ethnic diversity in the teaching profession: a New Zealand case study. *International Journal of Education*, 2(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v2i1.377>
- Léglise, I. et Migge, B. (2007). (dir.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD.
- Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (181), 99-126.  
<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Malrieu, P. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (dir.), *Traité de psychologie de l'enfant* (tome 5, p. 10-234). Paris : Presses universitaires de France.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Saint-Agne : Érès.  
<http://dx.doi.org/10.3917/eres.malri.2003.01>
- Mam-Lam-Fouck, S. (1987). *Histoire de la société guyanaise. Les années cruciales : 1848-1946*. Paris : Éditions caribéennes.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Massy, P. (2001). J. Curie. Travail, personnalisation, changements sociaux, archives pour les histoires de la psychologie du travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3). Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/5166>
- Mègmont, J. L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, (76), 15-28. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.076.0015>
- Mègmont, J. L. et Dupuy, R. (2013). La personnalisation au travail : enjeux et processus de reconnaissance. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 153-170). Toulouse : Érès.



- Nunès, É. (2015, 21 septembre). Concours de professeur des écoles : les académies qui sélectionnent le plus. *Le Monde.fr*. Repéré à [https://www.lemonde.fr/etudes-superieures/article/2015/09/21/concours-des-professeurs-des-ecoles-le-grand-ecart-de-la-selection\\_4765929\\_4468191.html](https://www.lemonde.fr/etudes-superieures/article/2015/09/21/concours-des-professeurs-des-ecoles-le-grand-ecart-de-la-selection_4765929_4468191.html)
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, (41), 81-93. <http://dx.doi.org/10.3917/pp.041.0081>
- Perrin, J.-P. (2012). *Les enseignants du fleuve. Journal d'un formateur dans les écoles du Maroni*. Paris : L'Harmattan.
- Piantoni, F. (2009). La question migratoire en Guyane française : histoire, société et territoires. *Hommes et migrations*, (1278), 198-216. <http://dx.doi.org/10.4000/hommesmigrations.259>
- Puren, L. (2007). Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Dans I. L'église et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 278-295). Paris : IRD.
- Qribi, A. (2014). La dimension groupale de la formation identitaire : quelques repères pour l'éducation spécialisée. *Empan*, (96), 137-143. <http://dx.doi.org/10.3917/empa.096.0137>
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Rectorat de Guyane. (2016). *Nouvelle organisation territoriale académique des circonscriptions du premier degré, rentrée 2016/2017*.
- Schmit, P. et Bonnal, P. (2013). *Opportunité et faisabilité d'une opération d'intérêt national (OIN) en Guyane. Rapport final*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000772.pdf>
- Sudrie, O. (2013). *Quel niveau de développement des départements et collectivités d'outre-mer? Une approche par l'indice de développement humain* (Document de travail n° 129). Repéré à <http://www.afd.fr/fr/quel-niveau-de-developpement-des-departements-et-collectivites-doutre-mer-une-approche-par-lindice-de-developpement-humain>
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Paris : Presses universitaires de France.
- Tap, P., Esparbès-Pistre, S. et Sordes-Ader, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, (428), 185-196.
- Tsayem Demaze, M. (2008). Croissance démographique, pression foncière et insertion territoriale par les abattis en Guyane française. *Noroi*, (206), 111-127. <http://dx.doi.org/10.4000/noroi.1131>

## Pour citer cet article

- Qribi, A. et 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. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.447>