[Éducation et territoire(s)]



Rapport de recherche du Centre Henri Aiguerse-UNSA Éducation

Réalisé par Alexandra Vié
Avec la participation de Jeanne Pelletier
et la coordination de Denis Adam

Décembre 2020

[Sommaire]

Avant propos.....page 4
Introduction.....page 6
Billet de recherche :
Le territoire éducatif: des pistes à explorer pour comprendre les tensions du local au national.....page 10
- Du territoire…
- …éducatif local et national
- Bibliographie

Cheminement n°1
L'enjeu de la scolarisation en territoire colonial post-esclavagiste : l'exemple de la Guyane française.....page 18
- Maintenir l'ordre colonial et développer l'économie agricole : le projet scolaire de la colonie
- « Des primitifs » aux « citoyens » : l'intégration des populations du fleuve
- Bibliographie

Cheminement n°2
Enseigner dans la rupture : réflexions sur les enjeux de la continuité pédagogique
en contexte de crise sanitaire.....page 33
- La poursuite scolaire à l'épreuve du confinement : réflexion sur les échelles de temps
- L'enseignant : un cœur de métier sans cesse questionné
- Bibliographie

Cheminement n°3
Enjeux éducatifs territoriaux en contexte de ruralité aux frontières de départements français.....page 52
- Enjeux de territoires et maillage institutionnel : l'exemple de deux communes rurales
- Coopérer dans la mobilité en territoire rural
- Rompre avec l'isolement : interroger le rapport à l'éducation
- Bibliographie

Cheminement n°4
Conjuguer l'habiter et la scolarité : interroger les formes d'appropriation du territoire Maripasoula .....page 66
- Les enjeux de mobilité et d'habiter à Maripasoula, commune frontière
- Habiter et étudier à Maripasoula : deux réalités inconciliables ?
- Bibliographie

Mise en perspective
Les territoires de l'Éducation.....page 84
- Un territoire éducatif à explorer
- Un territoire éducatif à mobiliser
- Un territoire éducatif à rêver
- bibliographie

Conclusion générale .....page 110

[Avant-propos]

« *Ces 30 dernières années, le paysage éducatif a évolué. Les collectivités territoriales engagent des actions multiples dans le domaine de l'éducation, y compris sur le terrain pédagogique. Les évolutions et les nouvelles régulations qui se mettent en place à l'échelle nationale et internationale sont décrites, abordant les enjeux de la formation professionnelle, l'autonomie des établissements, etc…* ». Présentant ainsi la réflexion de l'époque, en 2009, l'UNSA Éducation publie dans les Cahiers du Centre Henri Aigueperse une étude consacrée à "*Éducation et territoires*", conduite par Marie-Lucie Gosselin.

Ce travail visait essentiellement à réaliser une analyse la plus exhaustive possible de l'ensemble des procédures, dispositifs, partenariats et démarches qui engageaient les collectivités territoriales dans l'action éducative. Il s'appuyait sur un constat qui s'impose en effet depuis plus d'une dizaine d'années maintenant : l'Éducation n'est plus, exclusivement, nationale. Certes, programmes et personnels de l'École relèvent toujours de la responsabilité exclusive de l'État mais, avec la cartographie de l'éducation prioritaire, les recherches de complémentarité des temps scolaires et périscolaires, les hésitations sur les aménagements des horaires pour mieux respecter la chronobiologie…, les collectivités sont appelées à jouer un rôle de plus en plus important dans un champ éducatif plus large. Le domaine scolaire lui-même n'échappe pas à cette "*ingérence*". Ainsi, lorsque la collectivité construit, rénove, équipe un bâtiment scolaire, elle influe sur les activités éducatives, parfois même sur les approches pédagogiques.

Cette évolution, davantage qu'un choix revendiqué, s'est plutôt progressivement imposée. Nombre de maires ont ainsi découvert leur responsabilité dans le domaine lorsqu'ils ont été sollicités pour organiser les rythmes scolaires en application de la loi de Refondation de l'École voulue par Vincent Peillon ou à l'inverse lorsqu'il s'est agi de s'en éloigner sous l'égide de Jean-Michel Blanquer. Les exécutifs départementaux et régionaux sont, de manières différentes, concernés également par cette implication.

Si la notion de territoire(s) s'impose dans le domaine éducatif, au risque de contribuer « *au brouillage des partitions anciennes entre l'école et le hors école, l'éducation formelle et informelle* » comme le craint Choukri Ben Ayed, elle ne peut être limitée aux seules collectivités territoriales et donc au découpage administratif de la France.

L’établissement scolaire est souvent un territoire à lui seul, inclus dans le territoire plus vaste de son environnement et donc de la population qui l’entoure, parfois la même, parfois une autre que celle qui le fréquente. Le trajet des cars de transport scolaire façonne un autre territoire que celui des quartiers périphériques à un centre ville. Ici c’est la vallée, là le fleuve, ailleurs la route ou la ligne de métro qui délimitent un territoire. Et que dire de ces territoires qui se revendiquent éducatifs, de ces espaces virtuels qui forment territoire sur la toile et les réseaux ?

Alors même que nous mettions un point final à ce rapport deux actualités viennent à nouveau remettre le lien entre éducation et territoire sur le devant de la scène. D’une part, une réflexion est ouverte afin d’envisager la décentralisation vers les collectivités territoriales des gestionnaires des établissements scolaires du second degré et des médecins scolaires. De l’autre, le ministère annonce une expérimentation anticipant la réforme voir une disparition de la carte de l’éducation prioritaire au bénéfice de dotations individualisées par établissements selon des critères restant à définir. Nous n’analyserons pas dans notre travail ces deux données toutes récentes, mais elles éclairent bien l’évolution permanente d’un rapport de force entre deux modèles : celui national qui tend à fixer la même règle sur l’ensemble du territoire national et celle qui cherche à redéfinir une nouvelle échelle pour penser l’éducation en lien avec son « *territoire* », notion qui reste à définir. Sans prendre position sur les pertinences ou incohérences de ces propositions, nous ne pouvons que constater qu’elle confirme que ce sujet est encore loin d’être épuisé.

Ainsi, en reprenant le sujet du lien entre éducation et territoire, cette recherche cherche à interroger ce qui se cache derrière ce mot valise tant à la mode. Plutôt qu’une analyse linéaire, nous avons opté pour des explorations "*de côté*", alliant études de terrains et approches théoriques. Indépendant, chaque élément de cette recherche met en évidence des aspects de cette articulation. Articulés ensemble, en synergie, ils constituent un cheminement qui révèle à la fois les défis de l’éducation et les enjeux des approches par territoire.

[Introduction]



Depuis près de quarante ans, la question des relations entre « *éducation* » et « *territoires* » traverse les politiques éducatives françaises. Plus que dans le processus de décentralisation entamé par l'État dans les années 80, il apparaît que les relations entre « *éducation* » et « *territoires* » trouvent leur essence dans la mise en place, par le ministre Alain Savary en 1981, de l'éducation prioritaire (Bouveau & Rochex, 1997, Ayed : 2018 : 16, Rey : 2013 : 1). En effet, la création des ZEP[1] marque la reconnaissance par l'Éducation nationale de l'existence d'inégalités territoriales. Comme le souligne la Cour des comptes dans les premières lignes de son rapport de 2018, « *cette politique a alors constitué une innovation : elle adaptait le principe d'égalité devant les services publics, entendu jusqu'alors comme un principe d'indifférenciation, pour tenir compte des caractéristiques spécifiques des usagers du Service public* ». En effet, la politique d'éducation prioritaire s'appuie sur un mode de discrimination positive qui prend la forme d'une compensation des écarts entre territoires. Cependant, il est nécessaire de préciser que le pilotage de cette politique s'effectue par le biais de l'administration centrale. En effet, le système scolaire français est caractérisé par un centralisme républicain et se défait difficilement des valeurs impulsées par l'État. Il ne s'agit pas d'inventer des politiques éducatives alternatives avec d'autres acteurs, mais bien d'appliquer uniformément une même mesure compensatoire sur l'ensemble des territoires identifiés. De leur côté, les premières lois de décentralisation de 1983 donnent le ton du partage de compétences éducatives pour les décennies à venir : à savoir un partage prudent plus qu'un transfert massif. Plus qu'une relation bilatérale entre une administration centrale et des collectivités territoriales, l'action éducative doit dorénavant s'inscrire dans un système pluripartite, où émergent de nouveaux acteurs : les collectivités territoriales certes, mais aussi les EPLE, les entreprises, le champ associatif et d'autres services déconcentrés de l'État. Ce changement de paradigme dans l'action éducative entraîne vraisemblablement des conflits de pouvoir et de légitimité entre les représentants du national et ceux du local, les représentants issus de l'Éducation nationale et ceux qui ne le sont pas. En effet, ouvrir l'action éducative à toute série d'intervenants extérieurs, c'est aussi accepter que l'Éducation nationale ne puisse et ne doit pas être la seule à éduquer, socialiser ou encore émanciper. On en vient donc à se demander ce que recouvre la notion d'éducation. Est-elle à interroger dans la dialectique « *école* » et « *hors école* », ou éducation formelle et informelle ? L'éducation se rapproche-t-elle de la conception durkheimienne, instituée dans l'espace familial et scolaire ou est-elle comprise dans un sens étendu, recouvrant ainsi l'ensemble des influences socialisatrices que la société exerce sur les individus ? La littérature scientifique des années 80 semble mettre à jour cette controverse. À titre d'illustration, Berthelot et Vincent défendaient l'usage du concept de socialisation, permettant un décloisonnement de la sociologie de l'éducation des problématiques scolaires et de rapport pédagogique. Perrenoud, lui, considérait cette

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

conception comme réductrice du point de vue de la compréhension de l'éducation scolaire. Il n'était pas sûr que tout le scolaire soit dans l'école et le non-scolaire hors de l'école (Perrenoud : 1988 : 8). À travers des thèses anciennes telles que la « *pédagogisation du social* » ou la « *scolarisation de la société* » de Jacky Beillerot (1982) et Ivan Illich (1971), il montrait comment l'univers scolaire ne peut être un espace clos et comment finalement il irradie le reste de la société (Ayed : 2018 : 19). Dès lors, interroger les relations entre « *éducation* » et « *territoire* » ne peut se réduire à des logiques procédurales de répartition des compétences ou à des logiques organisationnelles, mais elles questionnent avant tout le modèle éducatif promu et proposé.

Dans cette recherche, nous souhaitons saisir les enjeux institutionnels et scientifiques qui traversent les relations entre « *éducations* » et « *territoires* ». Si la littérature scientifique met en avant des conceptions divergentes de l'éducation et du territoire, comment les acteurs de terrain s'en saisissent-ils et les interprètent-ils ? Comment le sens donné à ces concepts vient-il influencer la mise en œuvre de la politique éducative, tant dans des territoires d'éducation prioritaire que ruraux ? Dans quelle mesure l'éloignement de l'administration centrale peut-il permettre une forme d'émancipation des politiques éducatives locales, notamment en territoire isolé ? Comment l'éducation prioritaire pensée initialement comme une adaptation au territoire peut-elle finalement devenir une politique de l'ordinaire ? Dans la mesure où l'action éducative s'inscrit aujourd'hui dans un système pluripartite, comment dans les territoires prioritaires et ruraux s'établissent les relations entre les acteurs ? Comment les acteurs territoriaux se saisissent-ils de leur double positionnement, dans et hors l'école, et comment les conjuguent-ils pour la mise en œuvre d'une seule politique éducative ?

Pour parvenir à répondre à ces questions, nous avons fait le choix d'entrer dans le sujet par une monographie territoriale, située dans un espace ultramarin. À la fois académie, département et région, la Guyane française superpose les entités administratives et les confond dans un seul et même espace géographique. De par son statut de DROM, l'histoire de l'implantation de l'école républicaine ne peut se défaire de son passé colonial. Ainsi, les politiques éducatives conçues et pilotées nationalement ont difficilement tenu compte des particularismes des populations. Depuis la rentrée 2015, l'éducation prioritaire couvre l'intégralité de l'académie, lui conférant finalement le statut d'une politique ordinaire et masquant les écarts entre les territoires de Guyane. De plus, cet espace géographique compris entre le Brésil et le Suriname vient poser la question de la mise en place d'une politique éducative rurale, sur un territoire à 90% forestier. Dès lors, la Guyane française apparaît comme un laboratoire novateur pour interroger les relations entre « *éducation* » et « *territoires* ». Il apparaît d'ores et déjà important de préciser que l'étude d'un territoire ultra-marin, qui plus est non insulaire comme l'est la Guyane, présente des particularismes forts. Toutefois, nous pensons que les questionnements propres aux problématiques guyanaises peuvent venir interroger, à une autre échelle, certains enjeux éducatifs territoriaux de la France

métropolitaine. Ce territoire, faisant également l'objet d'une recherche doctorale[2], permet une connaissance fine des problématiques éducatives. Aux côtés de cette monographie, nous alimenterons notre réflexion par des terrains complémentaires. L'un d'eux est un territoire municipal rural situé à la frontière de quatre départements dans le sud-ouest de la France. Nous nous appuierons également sur un travail de recherche réalisé en 2019 dans lequel une enquête a été menée auprès de militants syndicaux[3]. Quelques grands enjeux soulevés dans cette recherche préliminaire seront exposés dans un billet de recherche. En effet, plutôt que de se présenter comme une recherche unifiée, nous avons fait le choix de proposer plusieurs articles thématiques, tant le sujet semble vaste. Nous avons donc pris appui sur ces travaux préliminaires pour structurer quatre articles scientifiques. Il est essentiel de préciser que le contexte sanitaire lié à la pandémie de la Covid-19 a imprégné notre recherche et la manière d'appréhender notre sujet . S'il est apparu impossible d'ignorer les conséquences des mesures de confinement sur le monde éducatif, plus que de créer de nouvelles problématiques, nous pensons qu'elles ont davantage mis en exergue des enjeux anciens et prégnants présentés tout au long de cette recherche

L'article abordant la scolarisation en contexte colonial en prenant l'exemple de la Guyane française, montre que l'histoire de la scolarisation est étroitement liée au projet politique pensé pour un territoire donné. Ainsi, prendre l'illustration d'un territoire colonial permet de mettre en lumière les enjeux d'intégration à l'État-nation de certaines populations, d'abord créoles puis amérindiennes et noirs-marrons. L'article portant sur la continuité pédagogique en contexte de rupture se sert de l'actualité mondiale liée à la pandémie de Covid-19, pour interroger le rapport qu'entretient l'école à son territoire et soulève des interrogations quant à l'utopie de l'égalité des chances en éducation. Y sont abordés la question des temporalités, du rapport aux élèves et le métier d'enseignant. Si la conclusion de cet article souhaitait poser les bases d'une réflexion sur « *l'après* » en questionnant les temps et les espaces éducatifs, les besoins des élèves et la valorisation des professionnels de l'Éducation, force est de constater que cette analyse a été finalement subordonnée à un temps d'action et de préparation de la rentrée scolaire 2020. Ainsi, en questionnant la place du dispositif 2S2C, l'article sur les enjeux territoriaux en contexte de ruralité, interroge, quant à lui, la relation interprofessionnelle et notamment la place des collectivités locales dans le champ éducatif. Enfin, le dernier article repose sur la ville guyanaise de Maripasoula qui loin de se présenter comme un cas spécifique, apparaît plutôt comme un miroir grossissant des difficultés socio-scolaires. En effet, les difficultés de vivre et d'habiter un territoire, les questions de logements, de déplacements, de mélanges de population ont des influences très fortes sur les conditions de scolarité et d'apprentissage et donc sur les niveaux et les résultats scolaires. Si la loupe mise sur la Guyane et sur Maripasoula grossit l'image, elle ne la déforme pas. Au contraire, elle renvoie à la réalité de très nombreux autres territoires dont les habitants et donc

2 Les éléments de recherche concernant la Guyane française sont issus 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.

3 Terrain exploratoire réalisé par Jeanne Pelletier auprès des acteurs de l'UNSA éducation, durant l'été 2019. Pelletier Jeanne (2019), « Éducation et territoires », sous la direction de Denis Adam, Centre Henri Aigueperse, Paris.

les enfants sont victimes de paupérisation, vivent la difficulté de se (bien) loger, subissent l'enclavement et l'absence de mixité sociale et scolaire.

Billet de recherche

[Le territoire éducatif : des pistes à explorer pour comprendre les tensions du local au national]



Dans ce billet, il s'agit de mettre en lumière les conclusions préliminaires développées par Jeanne Pelletier dans son projet de recherche[4] *portant sur la thématique « éducation et territoires ». Son ambition était « de désarticuler la vision centralisatrice de l'éducation au prisme des dernières réformes de l'Éducation nationale »* (Pelletier, 2019). *Pour y parvenir, elle a allié revue de littérature et terrain de recherche exploratoire avant d'expliciter quelques pistes scientifiques pour poursuivre cette recherche. C'est précisément ce travail préliminaire qui a permis la construction des articles thématiques. Dès lors, dans ce billet, nous souhaitons mettre en valeur certaines réflexions soulevées dans cette première étude ainsi que l'enquête menée autour des acteurs de l'UNSA Éducation. Ce terrain exploratoire s'est appuyé sur une méthode principalement qualitative à travers la réalisation de huit entretiens semi-directifs conduits à la suite d'un questionnaire proposé lors du Bureau national de l'UNSA Éducation, le 12 juin 2019. Cette manifestation annuelle a rassemblé des secrétaires régionaux, mais également les secrétaires généraux des 22 syndicats de l'UNSA Éducation.*

Du territoire…

« *La notion de territoire est une notion problématique et plurielle tant elle recouvre de dimensions différentes* » (Pelletier, 2019 : 5). Ainsi, cette recherche a débuté par le questionnement du concept de territoire, tant par le biais de la littérature scientifique que celui de la recherche de terrain. En effet, « *l'idée n'était pas d'avoir une interprétation universaliste du mot territoire, mais de sélectionner la dimension la plus pertinente afin de discuter de l'efficience et de l'efficacité de l'éducation sur ledit territoire* » (Pelletier, 2018 : 5). Plusieurs auteurs ont donc été mobilisés, à commencer par Andy Smith (2011) et la définition proposée dans le *Dictionnaire des politiques territoriales*[5]. Cette dernière offre trois acceptions du mot territoire et de ses fonctions. Il est envisagé dans sa dimension géographique, juridique et sociale. En effet, il apparaît comme un espace structurant, dans le sens où ses frontières imposent des limites à l'action publique, ou du moins influence fortement sa mise en œuvre. Le territoire agit donc comme une juridiction. Dans un troisième temps, le territoire peut également se définir tel un espace socialement construit, dans la mesure où les élus s'appuient désormais sur la notion d'intérêt général local afin d'étendre et de légitimer l'intervention publique dans un espace délimité, plus ou moins restreint. Ainsi présenté, le territoire permet de faire le lien entre l'institutionnalisation et la justification des actions qui y sont menées. Si Andy Smith envisage le territoire comme « *un espace géographique institutionnalisé* », il montre aussi qu'il recouvre des réalités diverses et variées, distinctes en fonction des personnes interrogées, de leur statut ou de leur métier.

4 Pelletier Jeanne (2019), « *Éducation et territoires* », sous la direction de Denis Adam, Centre Henri Aigueperse, Paris.

5 Smith, Andy, et al. « T », Romain Pasquier éd., *Dictionnaire des politiques territoriales.* Presses de Sciences Po, 2011, pp. 469-494.

Le questionnaire conduit lors du Bureau national de l'UNSA éducation le 12 juin 2019, semble reprendre les propos de Smith, dans la mesure où la définition du territoire dépend de l'interlocuteur et de son métier. Pour les personnels administratifs, le territoire a été associé au découpage décentralisé, à travers des rapprochements avec la « *région* », le « *département* », la « *commune* » ou encore l'« *intercommunalité* ». Les enseignants, eux ont abordé le territoire par le prisme du service déconcentré, c'est-à-dire en l'associant à « *l'académie* », « *la circonscription* », « *le rectorat* ». Pour les familiers de la formation professionnelle et continue, le territoire s'apparente davantage à un bassin économique. Sans oublier les personnels des territoires d'Outre-mer pour qui la réalité territoriale est tout autre. Lors des entretiens, la question du territoire a également été soulevée. Ceux menés avec les secrétaires régionaux de l'UNSA Éducation ont montré que ces derniers avaient une vision d'ensemble du territoire sur lequel ils étaient implantés et de ses caractéristiques. Les acteurs ont été d'accord pour dénoncer le manque de fonctionnalité de la territorialisation du système éducatif. Si pour la plupart des personnes interrogées, c'est la région qui représente le maillage administratif défini par les différentes vagues de décentralisation, à la question « *pouvez-vous me parler des spécificités/des réalités de votre territoire ?* » les acteurs opéraient tous instinctivement un nouveau découpage davantage géographique en le définissant « *d'espace rural* », tantôt « *d'espace urbain* ». Lors d'autres entretiens, le territoire est envisagé dans une dynamique socio-économique, plus communément riche/pauvre où la distinction était faite entre les établissements scolaires dits « *riches* » et les REP voire REP+.

Dans cette recherche, il est également fait état de la notion de territorialisation. Bien qu'elle apparaisse aujourd'hui comme une évidence, elle marquait à l'origine un profond changement par rapport aux modalités traditionnelles d'intervention des autorités publiques. Dans cette recherche il est montré que ce processus endosse plusieurs dimensions. D'abord, elle agirait comme une forme de contextualisation de l'action publique. Elle renforcerait, ainsi l'efficacité et la connaissance des espaces concernés. En fait, il faut comprendre la territorialisation de l'action publique comme un effort de spatialisation, exprimant la nécessité d'une gestion différentialiste. Cette territorialisation engendrerait une prise de conscience : celle d'un changement d'échelle des politiques publiques qui apparaissent de moins en moins solubles au seul niveau national ou au seul niveau local (Faure, 2010). Ce n'est pas un hasard si, dans une France décentralisée, le thème de la territorialisation de l'intervention a beaucoup nourri la rhétorique des collectivités locales et des services déconcentrés de l'État qui ont cru trouver une nouvelle légitimité dans leur proximité au territoire (Blanchard et all, 2018).

… éducatif local et national ?

Paradoxalement, les enquêtes ont estimé que le découpage administratif tel qu'il est (région/département/commune) était le plus cohérent avec l'organisation scolaire et éducative.

Ainsi, il pourrait être pertinent d'interroger les acteurs sur les représentations et les discours qui les incitent à penser cette forme d'organisation comme la plus viable. Loin d'opposer un fonctionnement ultra-centralisé autour d'une école républicaine uniformisante et gommant les particularismes locaux à une décentralisation libératrice de la main mise de l'État, il s'agit plutôt de s'interroger sur les formes d'appropriation de la décentralisation éducative par les acteurs. Si la décentralisation s'est, certes traduit par un transfert de compétences, mais ne s'est pas forcément accompagnée d'une modification du statut du personnel. Les gestionnaires d'établissement restent donc des fonctionnaires d'État. Selon le secrétaire général de l'UNSA, c'est une façon pour l'État de conserver la mainmise sur le territoire. Ces agencements ne permettent pas une complète collaboration des personnels d'établissement avec les élus locaux. Selon lui, la « *cogestion est inexistante* » au profit d'une superposition des compétences. Bien que le discours revendiqué par le secrétaire général lors de l'entretien soit celui de la défense d'un corps de métier et un discours syndical, cela démontre également la difficulté pour la France d'être dans un système entièrement décentralisé. On peut penser que l'éducation s'exerce sur les territoires, mais toujours dans une dynamique centralisatrice. Un second entretien avec le secrétaire général du syndicat des chefs d'établissement est allé dans ce sens, comme s'il y avait au fond un conflit d'intérêts entre les représentants de l'État et ceux des collectivités territoriales dans la répartition de leur mission. Dans cette recherche, on voit que les acteurs semblent tiraillés entre à la fois une nécessité de mieux maîtriser de manière territoriale les enjeux éducatifs et de rester également profondément attachés à la dimension centralisatrice du système scolaire français.

> ***« Le fait de penser l'Éducation à l'échelle territoriale devrait être plus abouti ou le ministère de l'EN doit-il conserver ses prérogatives ? »***
> *« Je pense que cela devrait être plus personnalisé, notamment sur l'éducation prioritaire qui devrait être plus ciblée. Je pense également à un cadrage sociologique si on veut faire remarcher l'ascenseur social de l'École. Il y a beaucoup de choses à repenser, mais je pense qu'il y a un cadre national dont il ne faut pas sortir. Il ne faudrait pas que le diplôme de Brest vaille plus que celui de Marseille. Il y a un cadre national qui nous garantit d'avoir tous, la même chose. Après, l'école, elle est là aussi pour rééquilibrer les chances. Il y a un rapport du Sénat qui avait été fait qui disait que les élèves pouvaient avoir jusqu'à un an de cours de plus que d'autres selon le secteur dans lequel il se trouvait, selon le taux d'absentéisme des enseignants qui varie d'une région à une autre* », **Extrait d'entretien avec un secrétaire régional de l'UNSA Éducation**

Le rôle du chef d'établissement, mais aussi le statut des professeurs des écoles de la ville de Paris, sont deux exemples forts intéressants, évoqués dans la recherche qui mettent en avant ce tiraillement entre le national et le local. En effet, il a été montré que les missions du chef d'établissement ne sont pas uniformes et varient d'un territoire à l'autre. Les chefs d'établissement auraient une présence prépondérante dans un « *petit territoire* », il travaillerait plus directement avec le mairie. Alors que plus grand, les communications seraient institutionnalisées via le

Rectorat. Dans cet exemple, il est également possible d'interroger les échelles territoriales. S'il est possible, en effet, au niveau local de constater des espaces de dialogue entre les équipes éducatives et les élus municipaux, il semblerait, les lieux de communication et d'échange, malgré leur implication grandissante, semblent moins évident à l'échelle du département ou de la région.. Un deuxième exemple, celui du statut des professeurs des écoles de la ville de Paris mérite d'être évoqué. La particularité de leur condition — ils sont fonctionnaires de la ville de Paris, mais inspectés par l'éducation nationale — pourrait être un des points d'inflexion de l'articulation des mots « *éducation* » et « *territoires* ».

Dans cette recherche, nous avons retenu une autre manière d'envisager le territoire éducatif : celui de la salle de classe[6]. Dans ce même espace cohabitent deux temporalités : le temps scolaire et le temps périscolaire. Les règles, les codes, la discipline et les professionnels ne sont pas les mêmes alors que les activités s'exercent dans le même espace. Selon une enseignante rencontrée dans le cadre de la recherche, cela engendrerait de la confusion. *« La complémentarité éducative entre temps scolaire et périscolaire serait questionnable* », (Pelletier, 2019 : 8).

> ***« Pensez-vous que cette* "idée d'éducation en complémentarité"** ***soit bonne : à savoir le scolaire et le périscolaire ? »***
> *« Moi, je pense que c'est une mauvaise idée puisque les deux se passent dans les mêmes locaux. Les élèves peuvent parfois passer jusque onze heures dans l'établissement sans jamais en sortir et dans le scolaire et le périscolaire, les valeurs inculquées sont différentes. On n'a pas trop la même vision de l'éducation* ». […].
> ***« Comment envisagez-vous les relations entre le périscolaire et le scolaire ? »***
> *« Vraiment mal. Les relations sont compliquées à vrai dire, particulièrement entre les enseignants et les animateurs du périscolaire. D'abord parce que le directeur des animateurs ne communique pas beaucoup et que leurs compétences sont très, voire trop, différentes des nôtres, y compris dans les gestions des élèves, mais aussi des locaux et le respect des règles de sécurité. En fait, les animateurs ne respectent pas les règles de l'école ni le respect du matériel. Le périscolaire devrait être un partenariat, mais aujourd'hui, dans notre ville, même dans notre école, il est réduit à peau de chagrin puisqu'il n'y a pas de communication* », **Extrait d'entretien avec une directrice d'établissement en zone REP**

Cet extrait d'entretien met en exergue le rôle d'acteurs éducatifs nouveaux, notamment celui des collectivités territoriales qui développent progressivement une rhétorique volontariste dans l'intervention des politiques éducatives et dans leur coordination. En effet, lors des Rencontres nationales de l'Éducation à Rennes en 2006, Jacques Auxiette, président de la région affirmait que les collectivités territoriales devaient être « *des ensembliers locaux*[7] ». Ainsi, ces nouveaux acteurs

6 Pour aller plus loin, Boissinot, Alain et Claus Philippe, *Ruptures 1 : les nouveaux territoires de l'école*, N162 – Juin 2019, AFAE

7 Bier Bernard, Chambon André, De Querioz Jean-Emmanuel, *Mutations territoriales et éducation* « De la forme scolaire à la forme éducative », coll. Pédagogies/Références, ESF éditeur, février 2010

« *s'immisceraient* » dans le champ de compétences à la fois des services déconcentrés de l'État et des Établissements scolaires. Cette autonomie des agents locaux s'est d'abord traduite par la possibilité pour les municipalités de mettre en place les ZEP en 1981. Dès lors, le territoire développe un discours pédagogique pour s'arroger les thématiques relatives au système scolaire[8]. L'introduction des ZEP et l'aménagement des temps de l'enfant sont deux exemples qui démontrent de cette réappropriation des politiques éducatives par les villes. Ainsi, comme l'explique Morel (2011), la décentralisation a permis de repenser le rôle des acteurs locaux dans le système éducatif. Ils ne sont plus uniquement des agents de gestion, mais sont désormais également en capacité de participer à l'organisation des systèmes éducatifs.

Bibliographie consultée pour le projet de recherche

Ouvrages et articles scientifiques

Barrère Anne, *Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français* in Éducation et sociétés 2013/2 (n° 32), pages 21 à 34

Barthes, Champollion, Alpes, *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* ISTE Éditions, 2017.

Ben Ayed, Choukri. « *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales.* "Le territoire, le consensus introuvable", Presses universitaires de France, 2009.

Ben Ayed, Choukri, *Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté* in Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle, Vol 51, 2018, Pages 15 à 35.

Bier Bernard. "*Des villes éducatrices ou l'utopie du* 'territoire apprenant'", *Informations sociales*, vol. 161, no. 5, 2010.

Bier Bernard, Chambon André, De Querioz Jean-Emmanuel, *Mutations territoriales et éducation* "*De la forme scolaire à la forme éducative*", coll. Pédagogies/Références, ESF éditeur, février 2010.

Bouvier Alain, "Vers une plus grande territorialisation de l'éducation" in Cahiers pédagogiques, Dossiers Ecole : les vrais défis, 23 février 2018, https://www.cahiers-pedagogiques.com/Vers-une-plus-grande-territorialisation-de-l-education.

Bouvier Alain, *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, 2012.

Bouvier Alain, "*Sur la territorialisation de l'Éducation nationale*", in AFAE, Juillet 2017

8 ibidem

http://www.afae.fr/wp-content/uploads/2017/07/A.Bouvier.pdf

Boissinot, Alain et Claus Philippe, “Ruptures 1 : les nouveaux territoires de l’école”, N162 — Juin 2019, AFAE.

Buisson-Fenet Hélène. “*Ce que la science politique fait aux politiques éducatives et à leur comparaison*”. *Revue internationale de politique comparée*, De Boeck, 2007, 14 (3), pp.377-393.

Glasman Dominique « *La lente émergence des politiques éducatives territoriales* » in : Alain, Faure. et Anne-Cécile, Douillet. *L’action publique et la question territoriale*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2005. p 107-130.

Garnier Bruno, *Territoires, identités et politiques d’éducation en France in Carrefours de l’éducation* 2014 (n° 38), p127 à 157.

Gosselin Marie-Lucie, *Éducation et territoires. États des lieux, enjeux et perspectives*, Sudel.fr, les enseignants éditeurs, les cahiers du centre fédéral Unsa éducation, avril 2009.

Laval Christian, “*Quand la décentralisation libéralise l’école…*”, in Mouvements 2003/2 (n° 26), p 102 à 107.

Lorcerie Françoise et Madiot Pierre, “T*erritorialisation ni une menace, ni une chance, un fait*”, in *Cahiers Pédagogiques*, n° 447 “Ecole, milieux et et territoires”, 2006 https://www.cahiers-pedagogiques.com/Territorialisation-ni-menace-ni-chance-un-fait.

Mons, Nathalie. “*La décentralisation à la française : un foisonnement d’initiatives locales sans régulation nationale*”, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix*, sous la direction de Mons Nathalie. Presses universitaires de France, 2007, pp. 31-49.

Morel Stéphanie, “*Les politiques d’éducation*” in Pasquie Romain, Guigner Sébastien, Cole Alistair, *Dictionnaire des politiques territoriales*. Presses de Sciences Po, “Références”, 2011, 592 pages.

Pons Xavier, *L’Évaluation des politiques éducatives*, PUF, coll “Que sais-je ?” 2011

Rey Olivier “*Décentralisation et politiques éducatives*”, *Dossier Veilles et analyses*, n° 83, avril 2013.

Smith, Andy, et al. “T ”, Romain Pasquier éd., *Dictionnaire des politiques territoriales*. Presses de Sciences Po, 2011, pp. 469-494.

Van Zanten, Agnès. “Chapitre 6 : "*La construction des politiques d’éducation. De la centralisation à la délégation au local*”, Pepper D. Culpepper éd., *La France en mutation. 1980-2005*. Presses de Sciences Po, 2006, pp. 229-263.

Van Zanten Agnès, *Les Politiques d’éducation*, Que sais-je, Presses universitaires de France 201.

Rapports

Cnesco — Blanchard, A., Botton, H., Miletto, V. et Caro, P. (2018). *Panorama des Inégalités scolaires d’origine territoriale en France*. Paris.

Cnesco — ENS de Lyon, UMR Triangle, Frandji D, Morel R, “*Éducation et territoires : la réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des*

évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017" octobre 2018 consultable sur http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Frandji_Morel_rythmes_pedt.pdf

France Stratégie, Clément Dherbécourt, Daniel Agacinski, "*Ecoles primaires : mieux adapter les moyens aux territoires*", Avril 2019

Frandji Daniel, "*L'éducation à l'échelle des territoires locaux : questions, enjeux et perspectives*", in Compte-rendu de l'observatoire national des politiques éducatives locales, IFE ENS Lyon, consultable http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/l2019education-a-l2019echelle-des-territoires-locaux-questions-enjeux-et-perspectives

Autre

"*Préambule de la Constitution du 27 octobre 1957*", *Repères, Histoire et patrimoine*, L'Éducation Nationale consultable sur https://www.education.gouv.fr/cid101202/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre1946.html&xtmc=emploi&xtnp=3&xtcr=54, consulté le 30 avril 2019

Cheminement n°1

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



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 repartis dans les communes[9]. 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.

9 En allant de la plus peuplée à la moins peuplée dans le recensement du 19 mars 1911 : Mana (2272 hab), Sinnamary, Oyapock, Rémire, Macouria, Approuage, Iracubo, Kourou, Roura, Montsinnéry, Tonnégrande, Mathoury, Kaw (154 hab), (Laporte, 1915,1983 : 86).

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 considèrerons 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 Montsinnery. 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 bagne 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 fît 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 all, 2019 ; Beriet, 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 all, 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 Marrons[10] 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).

10 Il existe différentes ethnies en Guyane : les Saramaca, les Ndjuka, les Boni ou Aluku, les Parmaca.

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'Inini[11]. 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 all, 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-

11 L'arrondissement de l'Inini couvrait toute la Guyane à l'exception de la bande littorale allant de Saint-Laurent-du-Maroni à l'ouest à Saint Georges à l'est, regroupée sous l'arrondissement de Cayenne.

Laurent-du-Maroni et un à Maripasoula, créé en 1969, à la fin de l'Inini. Les effets déstructurants 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 encouragent 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 (Armagnague et all, 2019 ; Beriet, Vié, 2019). Par ailleurs, dans les années 60, la Guyane entrait dans une phase de modernisation[12] 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 reliés à l'obtention de droits politiques. C'est ainsi que plusieurs ethnologues s'élèveraient pour dénoncer ce processus de francisation « *forcée* » (Grenand, Grenand, 1885).

12 La construction du Centre Spatial Guyanais inaugurée en 1968 (Granger : 2008) ainsi que les plans migratoires en faveur de l'implantation de communautés agricoles Hmongs dans les années 1970 signalent cette volonté de développer l'espace guyanais et de favoriser une présence institutionnelle.

« *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 all, 2014 : 51).

La création des communes des fleuves répondait donc à un double objectif d'assimilation citoyenne et de sédentarisation des communautés autochtones. Pour y 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 all, 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'ouvre 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 que par les acteurs politiques de la Guyane et de l'État français, les contenus pédagogiques et didactiques ou l'efficience 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 XXIe 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 territoires. 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 Société, (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. Léglise & 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

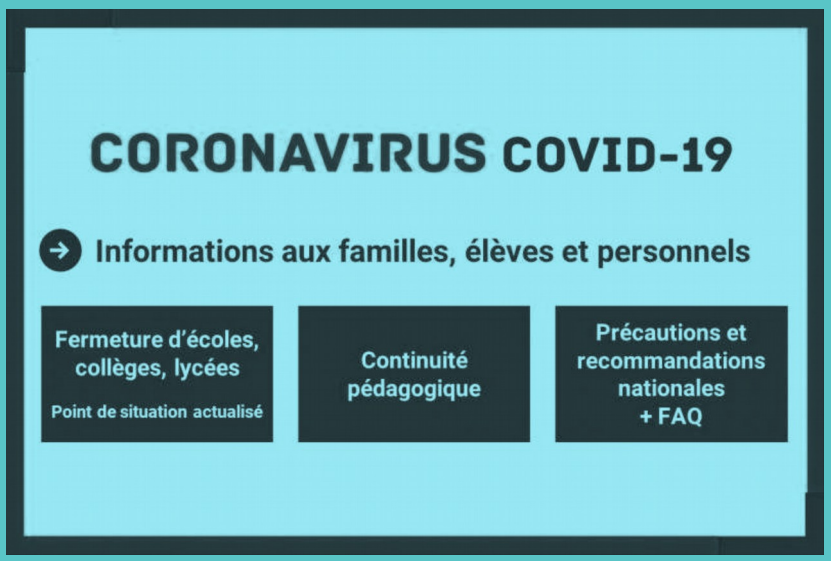
Qribi, A., & Ho-A-Sim, J. (2019). *Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : transition professionnelle et négociations identitaires. Formation et profession.*, *27*(1), 53-69. https://doi.org/10.18162/fp.2018.447

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.

Cheminement n°2

[Enseigner dans la rupture : réflexions sur les enjeux de la continuité pédagogique en contexte de crise sanitaire]



Introduction

À l'heure où la France, à l'instar d'autres pays du monde, vit la pandémie du Covid-19[13], il semble intéressant d'aborder le rapport à l'éducation par le prisme de cette actualité. La fermeture de tous établissements scolaires et recevant du jeune public à compter du lundi 16 mars 2020 a engendré une modification radicale du rapport qu'entretient l'école à son territoire et soulève de nombreuses interrogations quant à l'utopie de l'égalité des chances en éducation. La continuité pédagogique, prononcée dès l'annonce de la fermeture des établissements, doit être mise en œuvre par les services académiques[14] et départementaux et repose indubitablement sur le travail individuel des enseignants, des directeurs d'école et des chefs d'établissements. Depuis, de nombreuses voix s'élèvent pour dénoncer, d'une part, le caractère inégalitaire et discriminant de cette mise en œuvre, mais aussi l'impréparation suffisante des acteurs pour faire face à cette nouvelle forme d'enseignement. Nous en avons pour preuve les témoignages[15], toujours plus nombreux, des enseignants et des praticiens de l'éducation. Si l'école à distance ne fait qu'accroître les inégalités déjà existantes, entre territoires, niveaux scolaires, mais aussi entre les familles, elle vient de même interroger le métier d'enseignant et ce qui le caractérise. Impossible de dire le contraire, parallèlement à cette crise sanitaire, s'opère une crise éducative qui met à jour les défaillances et faiblesses de notre école, comme celles d'ailleurs, de nos hôpitaux.

Depuis près de quarante ans, l'Éducation nationale tente de développer le numérique dans les écoles et les établissements du second degré. La plupart des chercheurs situent l'introduction de l'informatique dans l'enseignement aux années 70, à travers une circulaire[16] qui en fixait les principaux objectifs. Cependant, depuis cette date, l'Éducation nationale n'a cessé de proposer des

13 L'Organisation mondiale de la santé (OMS), à travers son directeur Tedros Adhanom Ghebreyesus, a qualifié l'épidémie du Covid-19 de pandémie après la contamination depuis le 31 décembre 2019, de plus de 110 000 personnes dans le monde le 11 mars, lors d'une conférence de presse à Genève. Au 13 avril 2019 le nombre de cas confirmés depuis le 31 décembre 2019 s'élevait à 1 807 308 personnes, (source ECDC, relayée par Santé publique France).

14 Lettre adressée le 13 mars 2020 (circulaire) par le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse aux recteurs et rectrices d'académie, aux inspecteurs et directrices académiques des services de l'Éducation nationale. Dans cette lettre, sont présentées les modalités d'organisation de la continuité pédagogique.

15 Pléthore d'articles relayent le risque de voir les inégalités se creuser entre les élèves. Citons-en quelques-uns.

Cerisier, J.-F. (2020, mars 17). Covid-19 : Heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The Conversation*. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse http://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820

Tribune : continuité pédagogique ou rupture d'égalité ? (23 mars 2020). *Le café pédagogique*. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/23032020Article637205439981695522.aspx

Lasterle, C. (18 mars 2020). Impossible continuité pédagogique pendant le confinement. *Club de Mediapart*. Consulté 12 avril 2020, à l'adresse https://blogs.mediapart.fr/christophe-lasterle/blog/180320/impossible-continuite-pedagogique-pendant-le-confinement

Fagard, B., & Despelchain, M. (30 mars 2020). Continuité pédagogique : derrière les écrans, les inégalités. *Politis.fr*. Consulté 7 avril2020, à l'adresse http://www.politis.fr/articles/2020/03/continuite-pedagogique-derriere-les-ecrans-les-inegalites-41601/

Sans enseignants, la « pédagogie virtuelle » aggrave les inégalités. (2020, mars 26). *Reporterre, le quotidien de l'écologie*. Consulté 7 avril 2020, à l'adresse https://reporterre.net/Sans-enseignants-la-pedagogie-virtuelle-aggrave-les-inegalites

Lelièvre, C. (13 mars 2020). Enseignement à distance : « On peut craindre un élargissement des inégalités » dans l'éducation. Consulté 7 avril 2020, à l'adresse https://www.franceculture.fr/societe/enseignement-a-distance-peut-craindre-un-elargissement-des-inegalites-dans-leducation

Darnon, C. (31 mars 2020). Inégalités scolaires : Des risques du confinement sur les plus vulnérables. *The Conversation*. Consulté 7 avril 2020, à l'adresse http://theconversation.com/inegalites-scolaires-des-risques-du-confinement-sur-les-plus-vulnerables-135115

16 Circulaire ministérielle n° 70-232 du 21 mai 1970.

plans numériques, à l'instar de Vincent Peillon, à travers la loi de Refondation de l'école de 2013 ou de Jean-Michel Blanquer et l'école de la confiance en 2019, preuve qu'il est encore difficile de parler d'une école numérique généralisée. Développer le numérique c'est combiner plusieurs éléments : des outils en nombre suffisant dans les établissements, des réseaux internet et intranet opérationnels, des professionnels formés et des élèves en capacité de les utiliser dans l'établissement et à domicile. Cette combinaison de facteurs dépend aujourd'hui d'une concertation entre acteurs. En effet, la décentralisation successive des politiques éducatives à l'échelle des collectivités fait de l'éducation, l'affaire de tous. Ainsi la fourniture d'équipements numériques, au même titre que la fourniture des locaux, l'organisation du temps périscolaire font partie des tâches qui incombent aux élus, à la municipalité[17] pour les écoles primaires, au département ou à la région pour le second degré. Inscrite au niveau du territoire, la dotation en équipement numérique dépend fortement des budgets disponibles, du travail collaboratif et des dossiers prioritaires. L'enquête nationale PROFETIC[18] lancée par le ministère de l'Éducation nationale depuis 2011 permet de dégager quelques éléments quant à l'utilisation du numérique éducatif et à la formation des enseignants. Cette enquête est réalisée annuellement en alternance entre le premier et le second degré auprès de 5000 enseignants. Précisons qu'avec un taux de réponse d'environ 50 % dans le second degré et 40 % dans le premier degré, cette étude est avant tout à considérer comme un éclairage général plus qu'une représentation fine des pratiques du numérique des enseignants. Bien que des différences significatives apparaissent entre ces cycles, il est important de noter qu'une très faible minorité des enseignants possèdent un équipement informatique à domicile fourni à titre professionnel. En 2017, 11 % des enseignants du 1er degré interrogés déclaraient disposer d'un ordinateur portable professionnel (contre 6 % pour le second degré en 2018) et 10 % des enseignants du second degré disposaient en 2018 d'une tablette professionnelle (contre 4 % au premier degré en 2017). Malgré cette faible part, les enseignants ne manquent pas d'en utiliser. Ils sont plus de 90 % à utiliser le numérique pour préparer les cours, au moins une fois par semaine, si ce n'est tous les jours. L'accès aux équipements dans les établissements pour les enseignants et les élèves est quant à lui très différent entre le premier et le second degré. Si 68 % des enseignants du premier degré et 87 % des enseignants du second degré ont accès à un ordinateur, seulement 34 % des enseignants du premier degré ont accès à un vidéo projecteur contre 77 % au second degré. Du côté des élèves, 8 % d'entre eux ont accès facilement à une tablette à l'école élémentaire contre 14 % au collège et 2 % à un ordinateur dans le premier degré contre 62 % au second degré. Bien que la formation institutionnelle des enseignants reste encore limitée, l'autoformation[19] et l'échange entre pairs[20] permettent de faire évoluer des pratiques. 62 % des enseignants interrogés au premier degré révèlent dans l'enquête que l'absence de formation est l'une des raisons empêchant un usage quotidien du numérique pédagogique. À cette même question, 80 % pensent que le manque d'équipements en est la raison. Bien que des

17 Article L. 212-4 du code de l'éducation.
18 PROFesseurs et Technologies de l'Information et de la Communication.
19 91 des enseignants du 1er degré déclarent s'auto-former en 2017 et 69% au second degré en 2018.
20 48% des enseignants du premier degré déclarent échanger avec des collègues pour développer leurs compétences numériques en 2017 contre 79% au second degré déclarent en 2018.

progrès ont été constatés dans les collèges[21], il n'en reste pas moins que l'école à distance par la voie du numérique ne permet pas encore d'atteindre l'égalité des chances en l'éducation.

Largement reformé par les politiques éducatives[22] successives, l'enseignant voit, également, dans ce contexte, son cœur de métier de nouveau questionné. L'image de l'instituteur assis à son bureau dispensant une pédagogie frontale est depuis bien longtemps dépassée au profit, de celle, peut-être, du « *garçon de café*[23] » qui s'appuierait sur une pédagogie différenciée. Adaptable, l'enseignant doit composer avec un public varié. Il n'est plus le seul détenteur du savoir et partage l'éducation des élèves. Familles, enseignants, médiateurs sont priés de co-éduquer pour la réussite de l'élève et dans l'intérêt de l'enfant. Or, aujourd'hui, le confinement restreint les libertés de circuler. Plus de sonneries scolaires ou sortie des classes, l'enseignement se construit hors les murs de l'établissement. Bien plus qu'une impossibilité d'aller en classe, le confinement, lié à une crise sanitaire mondiale, s'engouffre dans notre intime. Il réveille les peurs, les angoisses et les violences. Il nous renvoie aux inégalités sociales et économiques que nous vivons chaque jour. Mais, le confinement vient également questionner notre rapport au temps et à l'espace. Car, tout comme il existe le rythme scolaire, le temps de l'école, nous apprenons à composer avec le temps du confinement et celui de l'attente.

Ainsi, une série de questions vient guider notre réflexion. Comment ce nouveau rapport au temps induit par le confinement interroge-t-il l'enseignement scolaire ? Comment les relations entre l'école et les familles se tissent-elles et comment viennent-elles interroger la notion de coéducation ? Comment se construit une continuité pédagogique en période de rupture ? Comment le confinement, obligeant à penser l'école hors les murs, interroge-t-il le cœur même du métier d'enseignant ? Peut-on penser une école sans enseignant, voire même envisager l'éducation sans école ?

En nous basant sur une veille des réseaux sociaux et de la presse écrite ainsi que sur quelques entretiens semi-directifs[24] réalisés avec des enseignants et des cadres de l'action éducative, nous tenterons de cerner des enjeux liés à la continuité pédagogique en confinement, mais aussi aux

21 Beaudoux. (3 septembre 2012). Numérique à l'école : 40 ans de politique publique. *Franceinfo*. Consulté 12 avril 2020, à l'adresse https://www.francetvinfo.fr/sciences/high-tech/numerique-a-l-ecole-40-ans-de-politique-publique_1625591.html.
Note d'information de la DEPP, L'équipement informatique a doublé en dix ans dans les collèges publics. (2015, janvier), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
22 Pour n'en citer que quelques-unes :
1982 : La rénovation du collège unique, Alain Savary, 2009 : la réforme de lycée par Luc Chatel, 2013 : la refondation de l'école de la République et les rythmes scolaires, Vincent Peillon, 2016 la réforme du collège Najat Vallaud-Belkacem, 2018 l'école de la confiance Jean-Michel Blanquer. Nous n'entrons pas ici dans la modification des programmes ni même sur la formation des enseignants qui constituent des sujets de recherche à part entière.
23 Philippe Meirieu attribue l'expression de « *pédagogie de garçon de café* » à Dominique Glasman. Par cette expression, Philippe Meirieu met en avant l'idée que les enseignants passeraient aujourd'hui plus de temps à répondre aux demandes individuelles des élèves, par exemple en répétant individuellement les consignes, en calmant certains, en remettant d'autres au travail. Tel un garçon de café, l'enseignant serait très mobile dans sa classe, tentant de répondre aux individus plus qu'au groupe classe.
24 Cet article s'appuie sur une recherche de doctorat réalisée sous la direction d'Aziz Jellab et de Maîtena Armagnague mais aussi sur une recherche conduite pour le centre Henri Aigueperse sur « éducations et territoire(s)».

évolutions et aux questionnements quant au métier d'enseignant mis à jour par le contexte. Nous n'avons ni la prétention ni la volonté de présenter des analyses finalisées, mais bien d'ouvrir sur des pistes de réflexion. Il ne s'agit pas non plus de présenter un éventail recensant toutes les pratiques enseignantes, ni même d'être la voix d'une tendance majoritaire. Nous approchons par le cas singulier des trajectoires professionnelles et saisissons la parole, le ressenti à chaud des acteurs. Une fois ces précautions admises, nous proposons d'aborder notre sujet en deux temps. Premièrement, nous nous intéresserons aux enjeux éducatifs, territoriaux et sociaux que révèle l'idée de continuité pédagogique en confinement. Dans une deuxième partie, nous ouvrirons la réflexion quant au métier d'enseignant.

I. La poursuite scolaire à l'épreuve du confinement : réflexion sur les échelles de temps

Depuis le 12 mars, l'annonce de la fermeture des établissements scolaires a fait éclore pléthore de supports pédagogiques[25], d'initiative publique ou d'entreprises privées, à la fois pour « *maintenir le lien* », « *consolider les apprentissages* », « *développer des compétences* », mais aussi pour occuper le temps des enfants en confinement. Le temps, notion, de laquelle découle la temporalité, est constitutive de la discipline historique (Loué, 2009), et ce dans une double perspective objective et subjective. Comme l'écrivait Marc Bloch en 1941, le temps est une matière première, « *le plasma même où baignent les phénomènes* », mais l'historien est également situé socialement et historiquement. Bien que toutes les disciplines scientifiques ne se rejoignent pas sur une définition du temps, les chercheurs s'accordent sur son caractère pluriel. La formulation de Lallement (2008) illustre, ici, parfaitement cette idée : « *les temporalités doivent être pensées dans un registre d'analyse qui allie le collectif et le pluriel* ». Pour le comprendre, il faut regarder du côté de la sociologie. En ce sens, l'école durkheimienne a joué un rôle déterminant en faveur de la construction d'une sociologie des temps sociaux dont le postulat de départ est posé dans les Formes élémentaires de la vie religieuse en 1912 (Lallement, 2008 : 2). Pour les durkheimiens, le temps est une institution sociale. Son efficacité est conditionnée par le fait de dispenser un sens et des repères communs qui orientent l'action et qui structurent les interactions. Si le temps est une affaire collective qui donne du sens et des repères, nous pouvons nous interroger sur le sens donné au temps en période de confinement.

25 Nous recensons les supports ministériels, académiques et des établissements, les plateformes virtuelles publiques pour faire des visioconférences, en passant par les éditeurs de manuels scolaires, les activités proposées par des particuliers sur les réseaux sociaux, les programmes télévisuels, radiophoniques ou sur les plateformes de partage de vidéos.

Dans nos sociétés qui glorifient la vitesse, le confinement invoque un rapport au temps et à l'espace différent. Nos repères sont bouleversés. Nous ne sommes ni dans un temps de vacances (comme le rappelle le ministre de l'Éducation nationale) ni dans un temps d'activité. Si la presse parle d'un monde à l'arrêt, nous préférerons évoquer l'idée d'un monde en attente[26] : l'attente d'une reprise des activités, l'attente d'une sortie de crise. Comme le montrent Bériet et Dewaele[27] (2015) au sujet des quarantaines du XIXe siècle : « *il y a celle* [l'attente] *des malades qui espèrent pouvoir fuir les zones infectées ou, à défaut attendre une hypothétique rémission. Mais, face à eux, les populations civiles non infectées constatent également leur assujettissement à des formes d'attente* ». En effet, attendre n'est pas synonyme de s'arrêter. S'arrêter c'est s'interrompre, alors qu'attendre c'est ne rien faire avant l'arrivée de quelque chose ou de quelqu'un. Alors que l'arrêt n'engage pas de projection, l'attente convoque le sentiment quelque chose va changer ou quelqu'un va intervenir.

> Loin d'être un temps mort, le temps de l'attente est un temps de réinvention de la temporalité : la situation de crise qui a conduit à la mise en attente oblige l'individu, le groupe, la communauté, à repenser les catégories de temps qui lui permettent d'agir sur le présent et de se projeter dans le futur (Vidal, Musset, 2015 : 10).

Cette attente est indubitablement liée à un contexte sanitaire mondial omniprésent. Elle s'inscrit dans différentes dimensions spatiales, dans plusieurs échelles de territoires. Une enseignante exerçant dans d'une commune de Guyane française a soulevé l'idée que l'isolement, le particularisme de ce territoire, a laissé place cette fois-ci, au rapprochement. Selon elle, la commune vivrait au même rythme que le reste du monde. Comme le montrent Vidal et Musset (2015 :8), « *l'immobilité est nécessairement localisée : elle renvoie donc au lieu où se vit cette attente (qu'il soit clos, saturé ou contraignant), lieu où l'homme fait souvent l'expérience de la tyrannie de la spatialité* ». Aujourd'hui, l'attente s'inscrit dans le confinement à domicile, comme « une mise en quarantaine » dans notre espace intime. Bien que présentée comme une crise inédite, l'histoire sanitaire nous renvoie aux épidémies de peste (Peste noire 1342, Peste de Marseille 1720) ou de grippe (Grippe russe 1889-1890, Grippe espagnole 1918-1919) qui ont touché l'Europe. Lors des épidémies de peste, par exemple, la pratique du confinement était déjà de mise, les fêtes, les foires et les marchés étaient interdits, les écoliers et les étudiants renvoyés chez eux (Belmas, 2017 : 46). Cependant, ces confinements étaient localisés, alors qu'aujourd'hui il s'étend à l'ensemble du territoire métropolitain et ultramarin voire même au-delà. Comme l'explique très justement Vagneron (2017 : 56) au sujet de la grippe : « *les épidémies sont devenues des*

26 Expression empruntée à l'ANR Terriat coordonnée par Laurent Vidal et Alain Musset. Il était question d'examiner les territoires de l'attente et la multiplicité des formes qu'ils revêtent.

27 Article issu de l'ouvrage Vidal, L., & Musset, A. (Éds.). (2015). *Les territoires de l'attente : Migrations et mobilités dans les Amériques (XIXe-XXIe siècle)*. Presses universitaires de Rennes. Consulté avril 9, 2020, à l'adresse http://books.openedition.org/pur/41732

événements intolérables dans les sociétés les plus avancées, associées au passé ou aux pays les moins développés ».

Bien que le confinement s'inscrive dans une temporalité de l'attente, cette dernière doit se conjuguer dans un autre rapport au temps, celui de la continuité scolaire et pédagogique. Selon les informations issues de différents supports[28] émanant du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, la continuité pédagogique a pour objectif de permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés, d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent, mais aussi de maintenir un contact humain entre les professeurs et les élèves. Dans le contexte du confinement actuel, cette continuité pédagogique ne peut se faire qu'à distance et bien souvent depuis le domicile des professionnels et leurs propres outils. Majoritairement réalisée sous sa forme numérique, à travers divers supports[29] ou plateformes en ligne[30] proposés par le ministère, l'école à distance doit également pouvoir se faire sans outil numérique et sans connexion internet. C'est en tout cas ce que souhaite le ministère. La circulaire du 13 mars affirme que l'enseignant en lien avec son directeur d'école ou son chef d'établissement doit pouvoir proposer des activités non interactives aux enfants et aux familles ne disposant pas d'accès numérique et d'outils informatiques dans le sens utopique d'un enseignement égalitaire pour tous. Ainsi, nous avons vu fleurir des initiatives variées, à l'instar d'une école du centre Loire où les deux institutrices ont mis en place une « *école en drive*[31]». Un partenariat avec la Poste est, en ce sens développé, durant la troisième semaine de confinement. Selon les informations disponibles sur le site internet du ministère, ce partenariat vise à la fois à « d*istribuer aux familles identifiées comme éloignées des dispositifs numériques, des colis contenant le matériel informatique préparé dans les établissements* », mais aussi de permettre « *aux élèves en situation de déconnexion numérique de recevoir des devoirs par courrier postal grâce au dispositif devoirs à la maison*[32] ».

Alors qu'aucun enfant ne doit être « *laissé au bord du chemin*[33] », le ministre de l'Éducation nationale reconnaît publiquement le 31 mars qu'entre 5 et 8 % des élèves auraient été « *perdus* » par leurs professeurs depuis la fermeture des écoles accentuant ainsi les inégalités. Cependant, la

28 Circulaire n° 2020-056 du 28-2-2020 portant sur la continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou d'école ou d'établissement.
Circulaire n° 2020-059 du 7-3-2020 détaillant le plan ministériel de prévention et de gestion du Covid 19.
Circulaire du 13 mars 2020 portant sur l'organisation et le suivi de la mise en place de la continuité des apprentissages, op. cit.
Vadémécum de la continuité pédagogique & Foire aux questions.

29 Nous pensons au site Eduscol, par exemple.

30 *Ma classe à la maison*, *pronote* (au second degré) ou autre ENT (espace numérique de travail) ; *canotech* (réseau canopé)

31 Bouquet, L. Les institutrices de l'école de Souvigny-en-Sologne lancent des défis pédagogiques à leurs élèves pendant le confinement. *France 3 Centre-Val de Loire*. Consulté 12 avril 2020, à l'adresse https://france3-regions.francetvinfo.fr/centre-val-de-loire/institutrices-ecole-souvigny-sologne-lancent-defis-pedagogiques-leurs-eleves-confinement-1808362.html

32 Continuité pédagogique : L'Éducation nationale et la Poste mobilisées pour maintenir le lien avec les élèves et leurs familles. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*. Consulté 12 avril 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-l-education-nationale-et-la-poste-mobilisees-pour-maintenir-le-lien-avec-les-303321

33 Expression reprise de Jean Michel Banquer après l'annonce de fermetures des écoles le 12 mars 2020.

réalité semble très différente selon les territoires et le niveau d'étude. Une tribune de l'Obs[34] coécrite par dix maires de Seine-Saint-Denis estime qu'entre 25 % et 30 % des élèves ne bénéficieraient d'aucun accompagnement. Il en va de même pour les lycéens en voie professionnelle comme le relayent plusieurs témoignages enseignants[35]. Pour analyser les inégalités sociales et scolaires, nous pensons légitime de combiner deux approches méthodologiques. D'une part, nous envisageons l'approche collective, par la classe sociale ou le territoire et d'autre part nous choisissons de convoquer les parcours singuliers. Selon Millet et Thin (2007 :44), il n'y a pas d'opposition entre l'analyse des parcours singuliers et celle des processus généraux.

La sociologie telle qu'elle a été pensée par Durkheim se présente comme une science des régularités sociales, et donc, explicitement, comme une science du phénomène social « *majoritaire* » (Merckle, 2005 : 24). Les travaux développés par Bourdieu et Passeron, qu'il s'agisse des Héritiers (1964) ou de La Reproduction (1970) démontrent l'existence des inégalités sociales dans la réussite scolaire et la faiblesse de la mobilité sociale d'une génération à l'autre. Dès lors, de nombreux travaux ont mis en avant les inégalités de classe et notamment des classes populaires dans le rapport à l'école. Comme le rappelle la note de l'OCDE de 2018 sur l'enquête Pisa en France : « *la France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA est le plus fort avec une différence de 107 points entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé. Cette différence est nettement supérieure à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE (89 points)* ». Dans cette note, il est également rappelé que « la France est l'un des pays où l'on trouve une forte proportion d'élèves immigrés issus d'un milieu socio- économique défavorisé. Près d'un élève immigré sur deux en France est issu d'un milieu défavorisé (contre trois sur huit en moyenne dans les pays de l'OCDE »'. Cumulant à première vue un ensemble de difficultés (économiques, sociales et culturelles), les enfants de classe populaire se retrouvent bien souvent dans des établissements situés en réseau d'éducation prioritaire (REP). S'appuyant sur un mode de discrimination positive compensatoire, les écarts entre territoires ont, pourtant du mal à se resserrer. À ces REP, s'ajoutent aussi les territoires ruraux cumulant également un ensemble de contraintes. À l'instar des témoignages en ligne, il est légitime de penser que la mise en place d'une continuité pédagogique dans ces territoires (REP, rural) et pour ces familles sera d'autant plus difficile. Nous avons l'image d'une commune frontalière de Guyane française dans laquelle 82 % de la population scolarisée de 15 ans et plus n'est titulaire d'aucun diplôme ou au plus d'un brevet des collèges pour l'année 2016[36] et où la population déscolarisée entre 14 et 15 ans atteint près de 20 %. Dans cette commune, il n'y a aucun cybercafé ou borne d'accès à

34 Russier, L., Baron, L., Bessac, P., Chevreau, H., Derkaoui, M., Fourcade, M., Gnabaly, M., et al. (5 avril 2020). « M. Blanquer, n'ajoutez pas une crise scolaire à la crise sanitaire ». *L'Obs*. Consulté 8 avril 2020, à l'adresse https://www.nouvelobs.com/coronavirus-de-wuhan/20200405.OBS27102/tribune-m-blanquer-n-ajoutez-pas-une-crise-scolaire-a-la-crise-sanitaire.html

35Ben Hamouda, L. (31 mars 2020). Décrochage en lycée pro : des profs témoignent. *L'expresso*. Consulté 8 avril 2020, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/31032020Article637212379598339375.aspx

36Source : Insee, RP2016 exploitation principale, géographie au 01/01/2019.

internet. La connexion internet[37] est extrêmement mauvaise et ne se fait que par le biais d'un forfait téléphonique. Proposer une continuité pédagogique numérique semble relever du défi.

Sans nier l'importance des travaux portant sur le collectif, cette démonstration ne permettrait pas de cerner l'histoire singulière des élèves, l'hétérogénéité des publics dans le système scolaire. Dans une analyse par classe, on ne voit pas les 10 % des élèves défavorisés ou les 13 % des élèves immigrés qui ont réussi à se classer parmi le quart d'élèves ayant obtenu les meilleurs résultats en compréhension de l'écrit en France (Pisa, 2018). Certes, l'individu se construit dans le social, mais il s'y construit comme singulier, à travers une histoire et il n'est pas la simple incarnation du groupe social auquel il appartient (Charlot, 1992 : 121). Dès lors, comprendre le rapport à l'école et l'expérience scolaire des enfants demande d'interroger le contexte éducatif et les acteurs y participant. Pour Charlot, il semble difficile de penser que les politiques d'établissement et les pratiques pédagogiques n'ont aucun effet sur la réussite ou l'échec scolaire des jeunes. Pour Millet et Thin qui travaillent sur l'expérience des décrocheurs, la singularité des parcours relève d'un processus dans lequel se conjuguent et se combinent, les situations familiales, les apprentissages scolaires, les relations avec les enseignants, les décisions institutionnelles et les sociabilités juvéniles (Millet, Thin, 2007 : 44). Pour aller plus loin, Ichou (2018) montre que les élèves ajusteraient leurs attentes scolaires en fonction de leur environnement institutionnel tout comme les enseignants adapteraient progressivement leurs attentes à l'égard des élèves en fonction du contexte socio-scolaire de l'établissement dans lequel ils travaillent (Van Zanten, 2012). D'autre part, le rapport à l'école et l'expérience scolaire ne peut être compris sans interroger le rapport aux savoirs. Ce thème, largement documenté peut être étudié sous différentes formes, qu'elle soit didactique, psychanalytique, ou même sociale.

Dès lors, parler d'inégalités scolaires demande cette double lecture. Aborder les inégalités face à la continuité pédagogique en confinement demande, en plus, de prendre en compte les temporalités en jeu, mais aussi les angoisses et les violences liées à l'aspect sanitaire du confinement. Interroger le rapport à l'école et notamment à l'enseignement à distance en période de confinement apparaît donc bien plus complexe. Cela permet d'éclairer le débat portant sur le maintien ou non d'un contact des enseignants avec leurs élèves pendant les vacances scolaires. D'autre part, avant de proposer, d'organiser et de programmer une forme pédagogique à distance, il semble important d'évaluer les besoins éducatifs des familles. Pour ce faire il nous semble judicieux de reprendre les propos d'un cadre politique local interviewé, il faut d'abord les écouter. L'interlocuteur désigné privilégié pour le faire est l'enseignant.

37En 2018, le premier ministre a notifié un accord de principe pour un montant de subventions pouvant aller jusqu'à 40,47 millions d'euros pour le soutien au projet de désenclavement numérique porté par la Collectivité Territoriale de Guyane. Sire, N. (2018, septembre). Communiqué de presse : Le Gouvernement engage plus de 40 millions d'euros pour l'aménagement numérique de la Guyane. Ministère des Outre-mer.

II. L'enseignant : un cœur de métier sans cesse questionné[38]

« *Prendre des nouvelles* », « *maintenir un lien* », « *échanger avec les élèves* », fait partie des préoccupations des enseignants en cette période d'attente. Plus qu'à l'habitude, le maintien du lien apparaît comme primordial. Mais jusqu'où doit-on maintenir le lien et pourquoi est-ce si important aujourd'hui ? Utilise-t-on des outils ne répondant pas au règlement général sur la protection des données (RGPD) tels que WhatsApp ou Skype ou s'en tient-on aux outils proposés par l'établissement, au risque de ne pas réussir à établir de lien[39] ? Faut-il se déplacer chez les familles injoignables ? À quel moment devenons-nous intrusifs ? À quel moment dépasse-t-on son cadre d'action ? Jusqu'où va ce métier ? Quel est le curseur de l'éthique professionnelle ? Plus que jamais, les enseignants se questionnent sur les limites de leur métier et l'enfant prend le dessus sur l'élève dans le discours des enseignants interviewés. Certains mentionnent une forme d'angoisse au moment de prendre le téléphone pour la première fois. D'autres évoquent un sentiment de malaise en constatant qu'aucun élève n'a répondu sur le groupe WhatsApp prévu à cet effet. « *On le vit mal* », raconte l'un d'entre eux. « *L'absence de réponses est douloureuse* », dit une autre. « *On essaye de relativiser* ». Ces propos ont été retrouvés dans de nombreux témoignages en ligne. Pour maintenir le contact avec ses élèves primo-arrivants, une enseignante de Guyane française discute en français par message privé via WhatsApp. Elle est surprise, ses élèves préfèrent répondre par écrit en français, plutôt que par message oral. Bien que seulement deux sur dix-sept demandent à faire des exercices, tous lui écrivent pour donner des nouvelles, tous répondent à ses sollicitations. Alors que cette enseignante s'adapte aux horaires nocturnes de ces collégiens, d'autres posent des limites à cette communication instantanée, à l'instar de ce professeur de lettres. « *Je régule après 20 heures. On apprend à gérer la communication occasionnelle* ». Apprendre à réguler, à gérer le groupe à distance questionne la pratique. Certains enseignants parlent de faire la police sur Skype, d'autres proposent des récréations en ligne. Dans une enquête[40] réalisée entre le 21 et le 23 mars 2020 par l'association SynLab, 35 % des répondants ont estimé voir la construction d'un lien différent avec les élèves. Cela tiendrait en partie du choix des médias de communication. Certains médias moins institutionnels (tels que Whatsapp) et « *plus proches* » de l'univers des enfants renforceraient les liens. Ces éléments interrogent profondément le rapport de l'enseignant à ses élèves en confinement. Jusqu'où s'engage-t-il ? Jusqu'où investit-il sa personne, son corps à l'écran

38 Loin de proposer une analyse quantitative, il s'agit plutôt d'esquisser quelques réflexions.

39 De nombreux articles ont fait état des difficultés informatiques des plateformes de l'Éducation nationale
Béranger, F. (16 mars 2020). Coronavirus : école à la maison, la galère des élèves pour accéder aux serveurs de l'Éducation nationale ce lundi matin. *France 3 Pays de la Loire*. Consulté 11 avril 2020, à l'adresse https://france3-regions.francetvinfo.fr/pays-de-la-loire/coronavirus-galere-scolaires-acceder-aux-serveurs-education-nationale-ce-lundi-matin-1801006.html
Cuneo, L. (2 avril 2020). Coronavirus : Le casse-tête de la continuité pédagogique. *Le Point*. Consulté 8 avril 2020, à l'adresse https://www.lepoint.fr/education/coronavirus-le-casse-tete-de-la-continuite-pedagogique-02-04-2020-2369843_3584.php
Donada, E. Les enseignants peuvent-ils faire cours sur Discord pendant le confinement ? - *Libération*. Consulté 11 avril 2020, à l'adresse https://www.liberation.fr/checknews/2020/03/27/les-enseignants-peuvent-ils-faire-cours-sur-discord-pendant-le-confinement_1783162

40 Continuité pédagogique. (26 mars 2020), SynLab, transition éducative.

en tant qu'enseignant[41] ? Se mettre en scène sur un écran peut aussi se révéler déstabilisant. C'est parfois accepter de se retrouver en position d'apprenant face à des élèves savants dans le domaine du numérique[42].

Quand l'accès direct aux élèves n'est pas possible, que cela soit par leur âge et/ou l'absence d'outils informatiques, le parent, le représentant légal devient le premier interlocuteur de l'enseignant. Dans certains cas, les relations ont été tissées avant le confinement, mais d'autres fois, les premières mailles n'ont pas encore été nouées. Alors que la communication fait partie intégrante des relations école-famille, les inégalités sont fortes entre les territoires, les établissements et les professionnels. Une enseignante exerçant en Guyane confiait qu'elle n'a pas de contact avec les parents de ses élèves de premier cycle. Elle n'était pas sûre d'ailleurs d'avoir les bons numéros de téléphone, ni même que les parents maîtrisent suffisamment le français pour pouvoir dialoguer. Sur 25 élèves, elle a pu entrer en communication avec neuf familles. Alors que l'École républicaine laïque a d'abord été pensée pour sortir les enfants de l'obscurantisme religieux et du « *carcan* » familial, l'École publique d'aujourd'hui sollicite les parents en qualité de co-éducateurs pour la réussite scolaire et sociale de l'enfant. Cependant, la littérature de recherche, les discours et préconisations institutionnels, nationaux ou internationaux, montrent l'ambiguïté des rapports entre l'école et les parents (Feyfant, 2015 : 1). Lors de nombreux échanges avec des enseignants travaillant en Guyane française, l'absence des parents, des familles dans le cadre scolaire, a toujours été présentée comme un trait commun avec parfois une forme de fatalisme. Cette apparente absence des parents cache surtout une forte distance entre le monde enseignant et familial (Lange, Pilon, 2012). Cette distance est bien entendu multifactorielle et peut reposer sur des différences socio-économiques, culturelles, linguistiques, religieuses, etc. Par exemple, dans de nombreux villages de Guyane, le français est loin d'être la langue la plus usitée par les familles (Alby, Launay, 2014, Leglise and all, 2017). D'autre part, avec de forts taux de chômage, les enseignants appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle la plus élevée, créant ainsi une distance socio-économique forte avec de nombreuses familles. Les professionnels souvent jeunes se heurtent à des difficultés d'adaptation, dans des communes uniquement accessibles par avion ou en pirogue. Ils ont du mal à s'adapter à un mode de vie plus rural ainsi qu'à s'intégrer au paysage socioculturel (Vié, 2018 : 176).

Dans quelle mesure l'école à la maison pendant cette période d'attente peut-elle impacter les représentations de chacune des parties prenantes et permettre l'émergence d'une nouvelle forme de coéducation ? Les réseaux sociaux et les blogs enseignants démontrent d'une véritable prise en compte des parents et de leurs rôles éducatifs. Une documentaliste et responsable de l'OEPRE[43]

41 Nous pensons à l'initiative d'une enseignante de maternelle qui a proposé sa chaîne YouTube : « la maîtresse part en live ». https://www.youtube.com/channel/UCIcjtUNnZiULzmhyjs-BBtA

42 Continuité pédagogique : « *Rien n'a encore trouvé sa place, c'est là notre chance !* ». (31 mars 2020). *Le Monde.fr*. Consulté 11 avril 2020, à l'adresse https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/03/31/continuite-pedagogique-rien-n-a-encore-trouve-sa-place-c-est-la-notre-chance_6034987_3224.html

43 Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves.

dans son réseau d'éducation prioritaire profite du groupe WhatsApp crée pour les cours de français pour prendre des nouvelles des enfants, proposer des services tels que l'impression des attestations dérogatoires de sortie. Ces dernières se monnayent une trentaine d'euros en Guyane. L'enquête réalisée par l'association Synlab fait état d'une modification des relations entre l'enseignant et les parents. Certains voient s'esquisser un travail plus collaboratif. Les articles de presse et les entretiens ont également permis de mettre en avant cette notion de partenaires éducatifs. En appelant les parents, certains enseignants ont pu prendre le temps d'évaluer la charge de travail. D'un autre côté, les familles ont pu prendre conscience des compétences et spécificités du métier d'enseignant. En effet, des articles de presse ont mis en lumière des témoignages de parents dépassés par le travail scolaire[44]. Dans un temps d'attente où les territoires éducatifs et familiaux s'entrecroisent, chacun doit pouvoir maintenir son rôle. Le parent n'est pas l'enseignant. Même si une meilleure compréhension et acceptation des rôles et des limites de chacun peut émerger, de nombreux enseignants et professionnels de l'éducation s'interrogent sur « l'après ».

Pour les enseignants interrogés, l'enseignement à distance, l'école à la maison ne constitue pas la raison de leur engagement en tant que professeur. « Ce n'est pas mon métier ». « Je ne l'ai pas choisi pour ça », ont-ils répondu. Le métier d'enseignant, selon les différents échanges téléphoniques, est avant tout un métier de relations humaines, d'interactions, d'échanges, de présence. C'est un métier basé sur le groupe classe, la dynamique collective. Alors que la question de la gestion de classe fait partie des principales sources de difficultés notamment chez les enseignants débutants, c'est finalement ce groupe, ce chahut qui manque. À la fois source d'angoisse pour les élèves comme pour les enseignants, la classe est un lieu de vie, la scène d'une relation humaine partagée, d'une intelligence collective. Elle est faite de rituels et d'habitudes. Sans entrer dans l'effet com de la porte-parole du gouvernement Sibeth Ndiaye déclarant lors d'une conférence de presse « nous n'entendons pas demander à un enseignant qui aujourd'hui ne travaille pas, compte tenu de la fermeture des écoles, de traverser toute la France pour aller récolter des fraises gariguettes », nous pensons que la représentation de l'enseignant dans sa classe persiste fortement. Cela renvoie au titre de l'article de Munck et Terrein (2014), « un prof, une classe, une discipline ». Cette organisation scolaire prend racine dans l'école d'État de Jules Ferry. Selon Genevois et Poyet (2010 : 566), « elle s'appuie pour l'essentiel sur un enseignement de

44C., C. (2020, avril 4). L'école à la maison, chez moi, c'est une classe unique, de la maternelle à la terminale, alors vivement les vacances ! - BLOG | Le Huffington Post LIFE. *Le Huffington Post*. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.huffingtonpost.fr/entry/lecole-a-la-maison-chez-moi-cest-une-classe-unique-de-la-maternelle-a-la-terminale-alors-vivement-les-vacances-blog_fr_5e8748d6c5b6a949183594ca?ncid=fcbklnkfrhpmg00000001&fbclid=IwAR1vGnFYzn7_NXn_Madail5-wtVRvNOhaUg3-sxRpubdgwHVz6pHOqI0ZoY

De Breye, M. (2020, avril 3). "Pendant le confinement, l'école à la maison me fait réaliser les difficultés mais aussi la beauté du métier d'enseignant". *Le Huffington Post*. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.huffingtonpost.fr/entry/pendant-le-confinement-lecole-a-la-maison-me-fait-realiser-les-difficultes-mais-aussi-la-beaute-du-metier-denseignant-blog_fr_5e83568cc5b6d38d98a557b9

Siméone, C. (2020, avril 3). L'école à la maison en confinement : Doutes, rituels, ambiance cocotte-minute, les parents craqueront-ils ? *France inter*. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.franceinter.fr/l-ecole-a-la-maison-en-confinement-doutes-rituels-ambiance-cocotte-minute-les-parents-craqueront-ils

type simultané, caractérisé par la co-présence physique de l'enseignant et des élèves : l'enseignement est dispensé simultanément à un groupe classe dans une même unité de temps, de lieu et d'action ». Comme pour l'attente, il faut prendre en compte l'enjeu temporel et spatial de l'enseignement qu'il soit en présence ou à distance. Bien que les réseaux sociaux aient pu dévoiler des réticences à mettre en place cette continuité pédagogique, sortie de la salle de classe, la capacité d'adaptation dont ont fait preuve les professionnels est à souligner. Comme ils le disent, « il a fallu s'adapter ».

D'autre part, les enseignants interviewés ont parlé de « *l'après* ». Certains se sentent renforcer dans leur conviction de prioriser la pédagogie au profil de la didactique, donner du sens, faire du collectif. D'autres se questionnent sur la manière de « *récupérer* » les élèves, les « *réconcilier* » avec cette institution, trop présente, trop pesante, mais aussi trop absente. D'autres s'interrogent sur la signification des notes. Face à l'urgence de la situation, les enseignants ont « *bricolé* ». Ils ne bricolent pas des masques comme les soignants, ils bricolent une relation dans un espace restreint et un temps d'attente. Collectivement, ils espèrent que les représentations sur leur métier évolueront, qu'ils seront plus considérés. Toutefois, des zones d'ombre restent à éclaircir. Nous pensons au rapport à l'équipe professionnelle et à la hiérarchie[45]. Cette équipe a souvent été absente des discours des enseignants rencontrés. « *Nous ne communiquons pas* ». « *Je suis sortie du groupe, nous étions envahis de messages* ». Ils semblent seuls dans leur classe qu'elle soit un lieu physique ou virtuel.

Doit-on conclure une réflexion qui vient juste d'être amorcée ? En guise de conclusion, nous souhaitons interroger « *l'après-confinement éducatif* ». Comment préparer un « *après* » ? Un « *après* » sans échéance est difficile à construire, toutefois, nous espérons, à travers cet article, donner des pistes de réflexion. Pour construire l'après, il faut, tout d'abord, commencer par comprendre ce qui se joue en confinement. Qu'est-ce que l'attente produit dans notre relation à l'école, notre relation à l'espace et au temps scolaire ? Par « *notre* », il faut intégrer l'ensemble des acteurs du champ éducatif, dont les enfants, les familles et les enseignants. À l'heure où les chaînes télévisuelles, radiophoniques, à l'heure où les plateformes de partage de vidéos investissent l'éducation, il apparaît nécessaire de reconsidérer les temps et les espaces éducatifs. L'éducation est certes l'affaire de tous, mais comment ces « *tous* » y participent-ils ? La place de l'éducation non formelle ne devrait être pas être revalorisée ou même titre que le métier d'enseignant ? Quand nous pensons éducation, nous devons considérer tous les personnels, y compris ceux qui ne sont pas directement face aux enfants, aux élèves, mais qui participent pleinement à cette éducation pluripartite, à « *ces éducations* ». Ces métiers s'inscrivent au cœur de l'altérité et la relation à l'enfant.

45Bien que cela puisse être pertinent, dans cet article, nous n'aborderons pas le rapport et les relations aux directeurs, chefs d'établissements ou même à la direction académique.

Imaginer « *l'après* » c'est prendre en compte les tensions sociales et les fragilités de notre société. Présentes hier, elles sont exacerbées aujourd'hui. Les droits ne se privatisent pas. Penser « *l'après* » c'est aussi mettre en lumière les capacités de transformations de nos pratiques et représentations. Mais pour l'envisager, il semble nécessaire de prendre le temps, le temps d'écouter, écouter pour évaluer les besoins, bien sûr ceux des partenaires éducatifs, mais avant tout ceux des enfants. Bien que cela puisse être une évidence, tous les débats autour l'éducation ne doivent avoir qu'un but commun : celui de contribuer à l'intérêt supérieur de l'enfant.

Bibliographie

Articles scientifiques et ouvrages cités :

Alby, S., & Launey, M. (2014). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise & B. Migge (Éds.), Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés, Hors collection (p. 317-347). Marseille : IRD Éditions. Consulté à l'adresse http://books.openedition.org/irdeditions/6959

Belmas, É. (2017). Pouvoir politique et catastrophe sanitaire : la « *publication* » des épidémies de peste dans la France moderne. Parlement[s], Revue d'histoire politique, N° 25(1), 31-54. Presses universitaires de Rennes.

Beriet, G., & Dewaele, A. (2017). Des quarantaines au centre pour migrants : étude des stratégies d'attente dans les dispositifs biopolitiques (XIXe-XXe siècles). In A. Musset & L. Vidal (Éds.), Les territoires de l'attente : migrations et mobilités dans les Amériques (XIXe-XXIe siècle), Des Amériques (p. 135-150). Rennes : Presses universitaires de Rennes. Consulté avril 9, 2020, à l'adresse http://books.openedition.org/pur/41889

Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ?, 24.

Genevois, S., & Poyet, F. (2010a). Espaces numériques de travail (ENT) et « *école étendue* ». Distances et savoirs, Vol. 8(4), 565-583. Lavoisier.

Genevois, S., & Poyet, F. (2010 b). Espaces numériques de travail (ENT) et école étendue vers un nouvel espace-temps scolaire ? Distances et savoirs, 8(4), 565-583.

Glasman, D. (1995). Vincent (Guy), dir. — L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Revue française de pédagogie, 112(1), 137-140.

Hamon, D., & Genevois, S. (2017). Évolution du métier d'enseignant à l'ère numérique : des sources d'incertitude et des moyens de les réduire. Spirale—Revue de recherches en éducation, N° 60(2), 37-48. Association pour la Recherche en Éducation.

Henriot-Van Zanten, A. (2012). L' école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue. Quadrige (1. éd. Quadrige.). Paris ; Presses Universitaires de France.

Ichou, M. (2018). Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur. Éducation et société (1re édition.). Paris : Puf.

Lallement, M. (2008). Une antinomie durkheimienne… et au-delà. Regards sociologiques sur le temps et les temporalités. Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines, (8). Consulté avril 10, 2019, à l'adresse http://journals.openedition.org.pioui.univ-guyane.fr/temporalites/72

Lange, M.-F., & Pilon, M. (2009). Introduction : l'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (8), 7-16.

Léglise, I., Bergounioux, G., Alby, S., Migge, B., Launey, M., & Lescure, O. (2017). Langues et cité. Les langues de Guyane. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, (29), 16.

Loué, T. (2008). Du présent au passé : le temps des historiens. Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines, (8). Consulté avril 10, 2019, à l'adresse http://journals.openedition.org.pioui.univ-guyane.fr/temporalites/60

Merckle, P. (s. d.). Une sociologie des « *irrégularités sociales* » est-elle possible ? Pierre Mercklé, 8.

Millet, M., & Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (161), 41-51.

Munck, F., & Terrien, D. (2014). Un prof, une heure, une classe, une discipline ? Administration Éducation, N° 143(3), 95-98. Association Française des Acteurs de l'Éducation.

Picard, A. (2017). Les politiques éducatives en faveur du numérique : l'expérimentation au service de la prescription. Études de communication. Langages, information, médiations, (49), 107-124. Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication de l'Université Lille 3.

Puimatto, G. (2006, juin 6). Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs, et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaire. Université Paris 13, Paris, France.

Vidal, L., & Musset, A. (Éds.). (2015). Les territoires de l'attente : migrations et mobilités dans les Amériques (XIXe-XXIe siècle). Presses universitaires de Rennes. Consulté avril 9, 2020, à l'adresse http://books.openedition.org/pur/41732

Vié, A. (2018). Quand recherche et pédagogie se croisent : étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française. La nouvelle revue—Éducation et société inclusives, N° 83(3), 165-182.

Articles de presse et blogs consultés :

Aït Oufella, R., & Sénore, D. (s. d.). Ne pas en oublier sur le bord du chemin…— Les Cahiers pédagogiques. Cahiers pédagogiques. Consulté avril 7, 2020, à l'adresse https://www.cahiers-pedagogiques.com/Ne-pas-en-oublier-sur-le-bord-du-chemin

Beaudoux, C. (2012, septembre 3). Numérique à l'école : 40 ans de politique publique. Franceinfo. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://www.francetvinfo.fr/sciences/high-tech/numerique-a-l-ecole-40-ans-de-politique-publique_1625591.html

Ben Hamouda, L. (2020, mars 31). Décrochage en lycée pro : Des profs témoignent. L'expresso. Consulté avril 8, 2020, à

l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/31032020Article637212379598339375.aspx

Béranger, F. (2020, mars 16). Coronavirus : école à la maison, la galère des élèves pour accéder aux serveurs de l'Éducation nationale ce lundi matin. France 3 Pays de la Loire. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://france3-regions.francetvinfo.fr/pays-de-la-loire/coronavirus-galere-scolaires-acceder-aux-serveurs-education-nationale-ce-lundi-matin-1801006.html

Bouquet, L. (s. d.). Les institutrices de l'école de Souvigny-en-Sologne lancent des défis pédagogiques à leurs élèves pendant le confinement. France 3 Centre-Val de Loire. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://france3-regions.francetvinfo.fr/centre-val-de-loire/institutrices-ecole-souvigny-sologne-lancent-defis-pedagogiques-leurs-eleves-confinement-1808362.html

C., C. (2020, avril 4). L'école à la maison, chez moi, c'est une classe unique, de la maternelle à la terminale, alors vivement les vacances ! - BLOG | Le Huffington Post LIFE. Le Huffington Post. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.huffingtonpost.fr/entry/lecole-a-la-maison-chez-moi-cest-une-classe-unique-de-la-maternelle-a-la-terminale-alors-vivement-les-vacances-blog_fr_5e8748d6c5b6a949183594ca?ncid=fcbklnkfrhpmg00000001&fbclid=IwAR1vGnFYzn7_NXn_Madail5-wtVRvNOhaUg3-sxRpubdgwHVz6pHOqI0ZoY

Cerisier, J.-F. (2020, mars 17). Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. The Conversation. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse http://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820

Continuité pédagogique : « *Rien n'a encore trouvé sa place, c'est là notre chance !* ». (2020, mars 31). Le Monde.fr. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/03/31/continuite-pedagogique-rien-n-a-encore-trouve-sa-place-c-est-la-notre-chance_6034987_3224.html

Cuneo, L. (2020, avril 2). Coronavirus : Le casse-tête de la continuité pédagogique. Le Point. Consulté avril 8, 2020, à l'adresse https://www.lepoint.fr/education/coronavirus-le-casse-tete-de-la-continuite-pedagogique-02-04-2020-2369843_3584.php

Darnon, C. (2020, mars 31). Inégalités scolaires : des risques du confinement sur les plus vulnérables. The Conversation. Consulté avril 7, 2020, à l'adresse http://theconversation.com/inegalites-scolaires-des-risques-du-confinement-sur-les-plus-vulnerables-135115

Donada, E. (s. d.). Les enseignants peuvent-ils faire cours sur Discord pendant le confinement ? - Libération. Libération. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.liberation.fr/checknews/2020/03/27/les-enseignants-peuvent-ils-faire-cours-sur-discord-pendant-le-confinement_1783162

Fagard, B., & Despelchain, M. (20200330 11:00). Continuité pédagogique : derrière les écrans, les inégalités. Politis.fr. Consulté avril 7, 2020, à l'adresse http://www.politis.fr/articles/2020/03/continuite-pedagogique-derriere-les-ecrans-les-inegalites-41601/

Kerinec, M. (2020, mars 19). Pendant le confinement, l'école en ligne n'est pas la panacée. Reporterre, le quotidien de l'écologie. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://reporterre.net/Pendant-le-confinement-l-ecole-en-ligne-n-est-pas-la-panacee

Lancetre. (2020, mars 25). Continuité pédagogique : arrêtons le délire ! Club de Mediapart. Consulté avril 8, 2020, à l'adresse https://blogs.mediapart.fr/lancetre/blog/260320/continuite-pedagogique-arretons-le-delire

Lasterle, C. (2020, mars 18). Impossible continuité pédagogique pendant le confinement. Club de Mediapart. Consulté mars 24, 2020, à l'adresse https://blogs.mediapart.fr/christophe-lasterle/blog/180320/impossible-continuite-pedagogique-pendant-le-confinement

Le Baut, J.-M. (2020, mars 3). La continuité pédagogique dans la tourmente. L'expresso. Consulté mars 24, 2020, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/23032020Article637205439989664374.aspx

Lelièvre, C. (2020, mars 13). Enseignement à distance : « *On peut craindre un élargissement des inégalités* » dans l'éducation. Consulté avril 7, 2020, à l'adresse https://www.franceculture.fr/societe/enseignement-a-distance-peut-craindre-un-elargissement-des-inegalites-dans-leducation

Philouze-Rousseau, A. (2020, avril 6). Lycées professionnels : une continuité pédagogique à géométrie variable. Lanouvellerepublique.fr. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.lanouvellerepublique.fr/a-la-une/temoignages-lycees-professionnels-une-continuite-pedagogique-a-geometrie-variable

Sans enseignants, la « *pédagogie virtuelle* » aggrave les inégalités. (2020, mars 26). Reporterre, le quotidien de l'écologie. Consulté avril 7, 2020, à l'adresse https://reporterre.net/Sans-enseignants-la-pedagogie-virtuelle-aggrave-les-inegalites

Siméone, C. (2020, avril 3). L'école à la maison en confinement : doutes, rituels, ambiance cocotte-minute, les parents craqueront-ils ? France inter. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.franceinter.fr/l-ecole-a-la-maison-en-confinement-doutes-rituels-ambiance-cocotte-minute-les-parents-craqueront-ils

Tribune : continuité pédagogique ou rupture d'égalité ? (2020, mars 23). Le café pédagogique. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/23032020Article637205439981695522.aspx

Circulaires, rapports institutionnels et informations ministérielles

Circulaire du 13 mars 2020, portant sur l'organisation de la continuité pédagogique : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/circulaire-du-13-mars-2020-52017.pdf

Circulaire n° 2020-056 du 28-2-2020 portant sur la continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou d'école ou d'établissement : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo10/MENE2006547C.htm

Circulaire n° 2020-059 du 7-3-2020 détaillant le plan ministériel de prévention et de gestion du Covid 19 : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo11/MENG2007101C.htm.

Continuité pédagogique : l'Éducation nationale et la Poste mobilisées pour maintenir le lien avec les élèves et leurs familles | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). . Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-l-education-nationale-et-la-poste-mobilisees-pour-maintenir-le-lien-avec-les-303321

Continuité pédagogique—Éduscol. (s. d.). Eduscol. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://eduscol.education.fr/pid39543/continuite-pedagogique.html

DEPP. (2015, janvier). Note d'information : l'équipement informatique a doublé en dix ans dans les collèges publics. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Enquête PROFETIC - Éduscol. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://eduscol.education.fr/cid60867/l-enquete-profetic.html

Enquête PROFETIC auprès de 5 000 enseignants du premier degré (Enquête). (2017). (p. 79). Paris,

France : ministère de l'Éducation nationale.

Enquête PROFECTIC 2018, connaître les pratiques numériques des enseignants (enquête). (2019). (p. 65). Paris, France : ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.

Foire aux questions : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-04/coronavirus-covid-19-questions-r-ponses-pour-les-familles-les-l-ves-et-les-personnels-d-ducation-04-04-66300.pdf

L'utilisation du numérique à l'École. (s. d.). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/l-utilisation-du-numerique-l-ecole-12074

Ma classe à la maison : mise en œuvre de la continuité pédagogique. (s. d.). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-289680

Sire, N. (2018, septembre). Communiqué de presse : le Gouvernement engage plus de 40 millions d'euros pour l'aménagement numérique de la Guyane. Ministère des outre-mer. `

Vadémécum de la continuité pédagogique : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-04/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-mise-jour-au-1er-avril-2020--66201.pdf

Autres documents :

- Assurer une couverture mobile de qualité dans les zones non ou mal couvertes en Nouvelle-Aquitaine. (2019, juillet). Mission France mobile.

- Continuité pédagogique. (2020, mars 26). SynLab, transition éducative.
- L'école du numérique : Le rôle du maire. (2008, novembre).Vertatim Communication.

Émissions de radio :

Tourret, L. (2009, octobre 6). Quelle place pour les parents d'élèves ? - Ép. 4/10 - la fabrique des inégalités : évolutions, contradictions, paradoxes. France Culture. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.franceculture.fr/emissions/etre-et-savoir/quelle-place-pour-les-parents-deleves

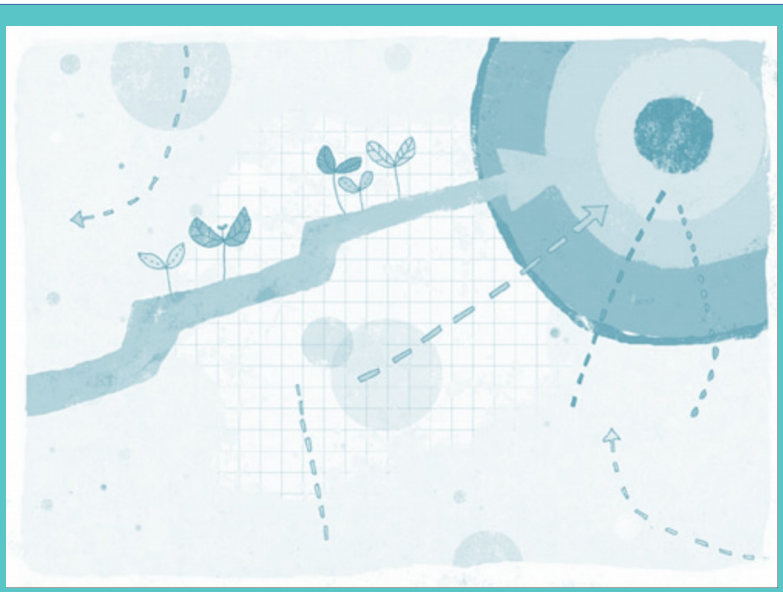
Tourret, L. (2020, mars 15). Coronavirus : comment faire l'école sans école ? France Culture. Consulté avril 11, 2020, à l'adresse https://www.franceculture.fr/emissions/etre-et-savoir/coronavirus-faire-lecole-sans-lecole

Sites internet :

- CanoTech. (s. d.). Canopé. Consulté avril 12, 2020, à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/canotech.html
- Le défi de la continuité pédagogique en voie pro—Enseignants UNSA. (2020, mars 19). SE UNSA. Syndicat,. Consulté avril 8, 2020, à l'adresse https://enseignants.se-unsa.org/Le-defi-de-la-continuite-pedagogique-en-voie-pro
- L'éducation | Collectivités locales. (s. d.). Collectivités locales. Site gouvernemental. Consulté février 20, 2020, à l'adresse https://www.collectivites-locales.gouv.fr/leducation-0
- Chaine YouTube, La maitresse part en live https://www.youtube.com/channel/UCIcjtUNnZiULzmhyjs-BBtA
- SynLab : https://syn-lab.fr

Cheminement n°3

[Enjeux éducatifs territoriaux en contexte de ruralité aux frontières de départements français]



Introduction

La situation de crise sanitaire mondiale, développant les mesures de confinement et de distanciation sociale, a contribué à relancer les débats portant sur les enjeux éducatifs. Un premier article[46] a permis d'avancer des éléments de discussion quant à la continuité pédagogique en interrogeant les temporalités à l'œuvre et le métier d'enseignant dans un contexte d'attente (Vidal, Musset, 2015). Si la conclusion de cet article souhaitait poser les bases d'une réflexion sur « *l'après* » en questionnant les temps et les espaces éducatifs, les besoins des élèves et la valorisation des professionnels de l'Éducation, force est de constater que cette analyse a été finalement subordonnée à un temps d'action et de préparation de la rentrée scolaire 2020, inscrite dans la persistance des règles pensées au moment du déconfinement :

> « *Afin de garantir la santé des élèves et des personnels, et eu égard à la situation épidémique à la date de la présente circulaire, le respect des règles sanitaires essentielles doit être assuré : gestes barrière, hygiène des mains, port du masque pour les adultes et les élèves de plus de 11 ans lorsque les règles de distanciation ne peuvent être respectées dans les espaces clos ainsi que dans les transports scolaires, nettoyage et aération des locaux.* [...] *Dans l'hypothèse où la situation sanitaire exigerait des mesures plus strictes, du fait d'une circulation active du virus sur tout ou partie du territoire national, un plan de continuité pédagogique sera mis en place pour assurer l'enseignement à distance*[47] ».

Cette circulaire précise également que la rentrée 2020 sera caractérisée par le développement du sport et de la culture pour chaque élève, justifiant ainsi la création d'un vaste ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Dès lors, nous souhaitons introduire ce nouvel article en prenant comme point de départ le dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme, communément appelé « *2S2C* ». Ce dispositif créé par le ministère de l'Éducation nationale, dans le contexte de sortie de confinement, a pour objectif « *d'offrir aux élèves des activités éducatives sur le temps scolaire, pour compléter le travail en classe et/ou à la maison*[48] ». Instauré à la hâte, ce dispositif a été peu suivi par les collectivités. D'après la mission « flash » présentée le 15 juillet à l'Assemblée nationale[49], environ 8 % des communes ont pu l'appliquer et 2,5 % des élèves du premier degré y ont effectivement participé. Bien que reposant sur la responsabilité de l'Éducation nationale, ce dispositif doit être mis en place par les collectivités locales[50] contribuant déjà aux

46 Alexandra Vié, (2020) « *Enseigner dans la rupture : réflexions sur les enjeux de la continuité pédagogique en contexte de crise sanitaire* », https://centrehenriaigueperse.com/2020/04/15/enseigner-dans-la-rupture-reflexions-sur-les-enjeux-de-la-continuite-pedagogique-en-contexte-de-crise-sanitaire/

47 Circulaire MENE2018068C du 10 juillet 2020 https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm

48 Site du Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et du Sport : https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-educatif-et-ludique-2s2c-pour-les-eleves-qu-est-ce-que-c-est-303777

49 Communication du 15 juillet 2020 « *mission flash sur la mise en place du dispositif 2S2C à l'école* », rapporteurs François Cormier-Bouligeon et Béatrice Descamps.

50 Nous pensons à la région, au département, à l'intercommunalité et à la commune.

questions éducatives. De nombreuses critiques et obstacles ont été soulevés, que cela soit en termes de moyens humains, financiers ou encore portant sur la disponibilité des locaux. De plus, son instauration rapide et le peu de communication, inscrits dans un contexte électoral ont rendu plus ardue et plus lente la prise de décision des équipes municipales. « *Dans certaines communes, ce dispositif, qui s'est mis en place presque du jour au lendemain, a été mal vécu par les maires, qui se sont vu confier une responsabilité nouvelle sans anticipation réelle ; certains l'ont ressenti comme une forme de défaussement de l'État, après une période très difficile*[51] ». La communauté enseignante, déjà mise à mal par la mise en œuvre de la continuité pédagogique et l'effet médiatique autour des professeurs dits « *décrocheurs* », a également mal réagi, se voyant dépossédée de disciplines jugées fondamentales de leur enseignement (activités sportives et artistiques notamment).

> « *Il y a probablement eu aussi, ici ou là, des maladresses dans l'organisation, qui ont conduit à permettre la conduite d'activité, dans le domaine du sport ou de la musique par exemple, dans les locaux d'établissements scolaires et avec des intervenants extérieurs, alors même que des professeurs ne pouvaient pas prendre leurs classes*[52] ».

À travers cet exemple, nous comprenons que ce dispositif interroge la notion d'éducation et les territoires qui lui sont dédiés. Il permet d'examiner les relations interprofessionnelles et leurs fragilités et soulève une fois de plus, les inégalités territoriales. Depuis près de quarante ans, la question des relations entre « *éducation* » et « *territoires* » traverse les politiques éducatives françaises. Plus que dans le processus de décentralisation entamé par l'État dans les années 1980, il apparaît que leurs interactions trouvent essence dans la mise en place, par le ministre Alain Savary en 1981, de l'éducation prioritaire (Bouveau & Rochex, 1997 ; Ayed : 2018 : 16 ; Rey : 2013 : 1). C'est justement pour interpréter les transformations institutionnelles et politiques induites par l'éducation prioritaire et les décentralisations que le monde scientifique s'est intéressé dans les années 90, aux enjeux portant sur l'éducation et les territoires (Ayed, 2019 : 34 ; Charlot, 1994). La création des ZEP[53], comme le souligne la Cour des comptes dans les premières lignes de son rapport de 2018, « *a alors constitué une innovation : elle adaptait le principe d'égalité devant les services publics, entendu jusqu'alors comme un principe d'indifférenciation, pour tenir compte des caractéristiques spécifiques des usagers du service public* [54]». En effet, la politique d'éducation prioritaire s'appuie sur un mode de discrimination positive qui prend la forme d'une compensation des écarts entre territoires. Cependant, il est nécessaire de préciser que le

51 Communication du 15 juillet 2020, Op cit.
52 Communication du 15 juillet 2020, Op. cit
53 Zones d'Éducation Prioritaires (Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981, du 09/07/1981). Entre 1981 et 2019, l'éducation prioritaire a été réformée à maintes reprises. En 1997, aux côtés des ZEP apparaissent les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), (Circulaire n° 97-233 du 31-10-1997, du 13/11/97). En 2006, apparaissent les Réseaux Ambition Réussite (RAR), (Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006). En 2010 sont proposés les programmes expérimentaux CLAIR qui deviennent ECLAIR en 2011, incluant les écoles primaires, (Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010 du 22/07/2010). En 2014, Refondation de l'éducation prioritaire en REP et REP+ (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014).
54 La Cour des comptes. (2018). *L'éducation prioritaire* (p. 197) [Rapport d'évaluation d'une politique publique :]. Paris.

pilotage de cette politique s'effectue par le biais de l'administration centrale. Il ne s'agit pas d'inventer des politiques éducatives alternatives avec d'autres acteurs, mais bien d'appliquer uniformément une même mesure compensatrice sur l'ensemble des territoires identifiés.

Dans cet article, nous souhaitons questionner les enjeux interprofessionnels à l'œuvre en manière éducative. Comment se concrétisent les relations entre acteurs sur des territoires de diversité ? Comment penser l'éducation aux frontières du système éducatif français ? Pour y répondre, nous avons décidé de prendre deux territoires à première vue très différents : une commune isolée de l'Ouest guyanais à la frontière du Suriname et une commune rurale de Nouvelle-Aquitaine située aux confins de quatre départements : la Charente, la Charente-Maritime, la Dordogne et la Gironde. Ne pouvant aborder de manière exhaustive tous les enjeux reliant « *éducation et territoires* », nous avons fait le choix d'en cibler trois qui renvoient sûrement à des défis présents dans d'autres espaces de France. Ainsi, nous axerons notre première partie sur la présentation des deux territoires et la complexité du maillage institutionnel. Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à la coopération en contexte de mobilité. Enfin nous interrogerons l'impact du sentiment d'isolement ressenti par les acteurs sur leur mission et questionnerons la notion d'éducation. D'un point de vue méthodologique, nous nous appuyons, pour le cas de la Guyane, sur une recherche[55] achevée en 2019. Dans le cas de la commune métropolitaine, il s'agit d'une recherche en cours débutée en mars 2020. Loin de comparer ces deux territoires, nous souhaitons faire émerger des questionnements communs nécessaires à une réflexion plus globale des territoires ruraux.

I. Enjeux de territoires et maillage institutionnel : l'exemple de deux communes rurales

Bien que très différentes, les deux municipalités de l'étude présentent des similitudes territoriales qu'il faut souligner. Si la commune guyanaise n'est accessible que par avion ou par pirogue et se situe à la limite de l'action éducative française, celle de Dordogne se trouve « *en bout de département* ». Maripasoula, plus grande commune de France, mais aussi la moins densément peuplée est frontalière du Brésil et du Suriname. Cette commune de 12 000 habitants se compose d'un bourg principal multiculturel et de villages monoculturels disséminés le long du fleuve, localisés souvent à plusieurs heures de navigation.

55 Armagnague, Maïtena, Iona Baneux, Grégory Beriet, Audrey Boulin, Claire Cossée, Lorenzo Navone, Isabelle Rigoni, Simona Tersigni, et Alexandra Vié. « *Rapport de Recherche Educinclu: Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants : élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion* ». Paris, France: Centre Henri Aigueperse, juillet 2019.



Représentation du bourg de Maripasoula à la frontière du Suriname (réalisée par google earth, le 31/07/2020).

Dans des proportions moindres[56], La Roche-Chalais, quant à elle, fait partie des étendues de son département : la Dordogne. Elle recensait 3000 habitants en 2017 et connaît une hausse démographique quelque peu supérieure à la moyenne nationale. En 1973, elle fait l'objet d'un processus de regroupement avec deux autres communes : Saint-Michel-de-Rivière et Saint-Michel-l'Écluse-et-Léparon. Bien que ces trois territoires soient aujourd'hui réunis, comme nous l'explique la mairie, chacun a une identité propre. Si la Roche-Chalais symbolisait la ville, tournée vers la Charente et la Charente-Maritime, Saint-Michel-l'Écluse-et-Léparon serait plutôt un espace rural constitué de hameaux forestiers tournés vers le Périgord et Saint-Michel-de-Rivière, adossée à la Dronne, s'orienterait vers la Gironde.

56 La superficie de la Roche-Chalais est de 89,40 km² alors que celle de Maripasoula avoisine les 18 360 km². Toutefois, la densité de population est plus forte dans la commune de la Roche-Chalais (34hab/km²) en 2017 contre 7hab/km² à Maripasoula la même année.



Représentation de La Roche-Chalais (réalisée par google earth, le 31/07/2020).

Bien que les entités de Maripasoula et de la Roche-Chalais aient des histoires et des identités propres, elles doivent pourtant faire corps au sein d'une même municipalité. C'est justement sur la base d'une unification du territoire et non d'une uniformisation, reconnaissant les différentes particularités territoriales que le maire de la Roche-Chalais a fait campagne. Pour lui, il apparaît important d'apprécier chaque habitant dans son identité singulière et dans son appartenance collective au territoire communal. Ainsi, si la ville de la Roche-Chalais comme le bourg de Maripasoula offrent un ensemble de services publics, chacun des villages se voit constitué de postes-relais. Par exemple, la mairie de la Roche-Chalais a conservé des maires adjoints et souhaite maintenir une continuité du service public à Saint-Michel-l'Écluse-et-Léparon et à Saint-Michel-de-Rivière.

En Guyane, on recense dans les villages amérindiens de Maripasoula, la présence d'un poste de santé et d'une annexe de mairie. Ce morcellement territorial influe également sur l'organisation éducative. Si des écoles maternelles et élémentaires sont ouvertes dans tous les villages[57] de la commune de Maripasoula, le seul collège se situe dans le bourg, contraignant les familles à envoyer leurs enfants en internat dès l'entrée en classe de sixième ou à faire appel à des familles d'accueil[58]. Tous les élèves quitteront Maripasoula s'ils veulent poursuivre au lycée.

Si la démographie guyanaise et notamment celle de l'Ouest permet de garder les classes ouvertes, cela ne semble pas être le cas à la Roche-Chalais. Des classes ont été fermées à Saint-Michel-de-Rivière et Saint-Michel-l'Écluse-et-Léparon. Comme pour Maripasoula, les enjeux scolaires se posent à l'arrivée au collège, le plus proche se situant à Saint-Aiguilin, en Charente maritime. Selon

57 New Wacapou, Élahé, Cayodé, Taluen, Antecume Pata et Pidima.
58 Dans cet article, nous ne reviendrons pas sur les difficultés socio-éducatives rencontrées par les enfants et leurs familles, quant à la vie dans l'internat ou dans les familles d'accueil.

le maire, ancien fonctionnaire de l'Éducation nationale, l'ouverture d'un collège de secteur en Dordogne à Saint-Aulaye ne s'est pas faite sans difficulté. De plus, aucun lycée n'est implanté à la Roche-Chalais[59]. Lors d'un échange avec la Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) de Charente-Maritime, la question de la création d'internat dans les zones rurales du département notamment au sud a été évoquée pour réduire l'échec scolaire. Bien que n'étant pas au cœur de cet article, les internats scolaires sont des exemples passionnants pour examiner une forme de rupture de l'éducation sur son territoire (Lorcerie, Madiot, 2006).

Alors que l'organisation territoriale de la Roche-Chalais et de Maripasoula interroge par leurs particularismes forts, intéressons-nous à présent au maillage institutionnel. À Maripasoula, le maillage institutionnel repose sur deux pôles géographiques et administratifs : Cayenne et Saint-Laurent-du-Maroni. Par exemple, le Centre Départemental de Prévention et de Santé (CDPS) est rattaché au centre hospitalier Andrée Rosemon de Cayenne alors que les Centres Médico-Psychologiques (CMP) et Pédopsychologiques (CMPP) dépendent du pôle de santé mentale du centre hospitalier de l'Ouest guyanais installé à Saint-Laurent-du-Maroni. D'un point de vue socio-éducatif, la Maison des adolescents intervenant dans la commune est celle de Saint-Laurent-du-Maroni, mais les établissements scolaires sont rattachés au CIO de Cayenne. En effet, au niveau de l'Éducation nationale, la circonscription du Maroni est rattachée à Cayenne alors que le CASNAV serait celui de Saint-Laurent-du-Maroni (Armagnague et all, 2019 : 202). À la Roche-Chalais, nous l'avons précisé, l'un des deux collèges se trouve en Charente-Maritime. À ce titre, il a été évoqué lors d'une rencontre avec la direction du centre de loisirs, la question des vacances scolaires. Depuis la rentrée 2015, l'académie de Bordeaux et celle de Poitiers appartiennent à la même zone. Toutefois avant cette date, les élèves de Saint-Aguilin, situé en Charente-Maritime appartenait à la zone B, alors que ceux de la Roche-Chalais étaient en zone A. Au niveau des responsabilités éducatives, la mairie de la Roche-Chalais s'occupe du bâti scolaire, mais a peu de compétence éducative, dévolue à l'intercommunalité. La mairie de la Roche-Chalais a compétence pour la restauration scolaire pour laquelle les personnels dépendent de l'intercommunalité. Ainsi, dans un tel maillage institutionnel, comment mettre en place des activités périscolaires qui répondent aux besoins des acteurs ? « *La permanente réforme territoriale de l'État depuis 30 ans a accouché d'un* "millefeuille" *territorial aussi coûteux que peu efficace, source de confusions et insatisfaisant aux yeux de tous* » (Bouvier, 2017). Avant de prendre l'exemple de la mise en place des temps périscolaires à la Roche-Chalais, revenons sur quelques précisions.

Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe (le temps scolaire). Les communes ou les intercommunalités proposent des activités aux enfants scolarisés. Ils organisent les modalités d'accueil des enfants qu'ils ont sous leur responsabilité. Le temps scolaire, lui, couvre les moments d'enseignement et les périodes d'activités organisées par l'école.

59 Nous proposons d'utiliser les deux cartes interactives des DASEN Charente-Maritime et Dordogne :
DASEN Charente-Maritime : http://appliwww.ac-poitiers.fr/carte_interactive/
DASEN Dordogne : http://recherche-etablissement.ac-bordeaux.fr/default/etablissement/recherche/

Cette temporalité s'inscrit majoritairement dans un espace, celle de la classe et plus largement de l'établissement. Si une partie des critiques du dispositif « *2S2C* » concerne ses enjeux pédagogiques, c'est bien que ce dernier se réalise sur le temps scolaire, c'est dire pendant le temps durant lequel l'enfant est un élève confié à l'institution scolaire. À ces deux moments, s'ajoute le temps extrascolaire, durant lequel un encadrement peut être proposé aux enfants en soirée, durant le week-end ou les vacances scolaires. Toutefois, nous comprenons bien à travers l'usage de préfixe : « *péri* » ou « *extra* », que le temps de l'enfant en âge d'être scolarisé est organisé autour de l'école. C'est à partir de cette institution et de ce lieu que s'organisent les autres temps.

> « *Le contexte éducatif français se présente précisément comme un* "système" *dans lequel l'École pèse un poids considérable. Parce que l'école est omniprésente, voire qu'elle est le cœur même de l'ensemble du système éducatif français, la totalité des activités proposées aux enfants ne peut être conçu qu'en référence à ladite École* » (Adam et Roucous (2011 : 117).

Détenant une forme de « *primeur* » du temps, qui plus est « *d'un temps où l'on apprend* », l'institution scolaire rencontre des difficultés pour partager espaces, compétences et responsabilités. Un échange avec la direction du centre de loisirs de la Roche-Chalais illustre cette idée. D'après son expérience, la mise en place des temps périscolaires a été relativement facile. Le personnel était disponible et des infrastructures existantes. En effet, la commune dispose d'un ensemble de structures telles qu'un centre de loisirs, un stade, un dojo, une piscine, un cinéma ainsi que d'un tissu associatif relativement actif. Bien qu'il s'agisse d'une petite commune, les moyens humains et matériels ont pu rapidement être mobilisés dans le cadre des activités périscolaires, contrairement à la commune de Maripasoula où aucune activité périscolaire n'a été jusqu'alors proposée. Comme le montre la communication des députés Cormier-Bouligeon et Deschamps, il semblerait que la mise en place des « *2S2C* » ait été plus facile dans les communes dotées d'un centre de loisirs, d'animateurs et d'équipements sportifs extérieurs. Nous pensons que cet argument peut être applicable aux activités périscolaires. Expérimentés pendant trois années, les temps périscolaires avaient un objectif annuel. La première année, le projet éducatif souhaitait permettre aux enfants de découvrir un panel d'activités réalisées dans la commune. La deuxième l'objectif éducatif a été la création d'un spectacle et enfin en troisième année, les enfants étaient libres du choix de leur activité. Bien que le directeur ait relevé une bonne fréquentation, la difficile communication entre les acteurs professionnels a été l'une des raisons du retour à la semaine de quatre jours. Les fortes cultures institutionnelles qu'elles soient communales, intercommunales ou de l'Éducation nationale ont rendu le projet peu lisible pour les familles qui, selon lui, n'auraient pas réussi à se positionner. Comme le montre Ayed (2018 : 20), « *les relations entre éducation et territoire constituent un puissant facteur de reconfiguration de la sphère éducative, en modifiant les modalités de contrôle et d'administration de l'action éducative* ». Ce changement de paradigme dans l'action éducative entraîne vraisemblablement des conflits de pouvoir et de légitimité entre les représentants du national et ceux du local, les représentants issus de l'Éducation nationale et

ceux qui ne le sont pas. En effet, ouvrir l'action éducative à toute une série d'intervenants extérieurs, c'est aussi accepter que l'Éducation nationale ne puisse et ne doive pas être la seule à éduquer, socialiser ou encore émanciper. Il faut ajouter que, puisque l'école peine à répondre au double objectif de démocratisation et d'émergence de l'excellence, l'ensemble des autres acteurs considérés comme « *éducatifs* » sont mobilisés pour venir à son secours, rendant ainsi leurs actions au mieux complémentaires, au pire réparatrices de cet échec scolaire (Adam, Roucous, 2011 : 117).

Cette forte culture professionnelle comme entrave à la relation interprofessionnelle a également été soulevée à Maripasoula. Alors que le bourg de la commune se parcourt à pied, qu'il y a peu d'institutions et que les professionnels se connaissent tous, s'appelant souvent par leur prénom et se tutoyant, nous avons été frappées, en entretien, par le sentiment d'isolement ressenti par les acteurs. Au sein de l'Éducation nationale par exemple, il n'y a que très peu d'échanges professionnels entre le premier et le second degré, alors que les établissements sont à deux pas, que les professionnels se retrouvent forcément dans la même épicerie ou à la poste (Armagnague et all, 2019 : 204). Si les causes sont multifactorielles, nous avons choisi de nous intéresser à l'une d'entre elles, qui par ailleurs, semble être un trait commun aux relations entre éducation et territoire : la question de la mobilité.

II. Coopérer dans la mobilité en territoire rural

Tout comme on évoque « *l'effet établissement* », il est possible de parler de « *l'effet territoire* » (Bouvier, 2017). Certains sont attractifs et d'autres considérés comme plus répulsifs par les professionnels de l'Éducation. La vacance de postes dans l'Éducation nationale ou la forte mobilité des professionnels sont l'un des marqueurs de cet « *effet territoire* ». Si la DASEN de Charente-Maritime se félicitait de n'avoir pas recours à des enseignants contractuels, cela est loin d'être le cas en Guyane puisque 33 % des enseignants étaient contractuels dans le second degré, en 2015 (Vié, 2018 : 178). À Maripasoula, à la rentrée 2016, les enseignants titulaires étaient minoritaires au collège, une dizaine sur une soixante d'enseignants. Toutefois, que l'on soit dans les communes isolées de Guyane ou dans les territoires ruraux de Charente-Maritime ou de Dordogne, peu d'enseignants souhaitent venir y travailler et surtout s'y installer.

Si cette mobilité est connue et reconnue chez les professionnels de l'éducation, elle l'est également parmi les familles. Sur la rive du Maroni ou sur les frontières départementales de la Nouvelle-Aquitaine, les professionnels de l'éducation rencontrés s'accordent sur la mobilité et les forts déplacements des familles d'une année à l'autre. Bien que ces problématiques soient d'ampleur différente, elles sont manifestes sur les deux territoires de l'étude. En effet, à la Roche-Chalais ou dans les territoires ruraux de Charente-Maritime, bien que mobiles, les familles semblent maintenir la scolarité de leurs enfants. Ce qu'il était possible de voir il y a plus de trente ans à la

Roche-Chalais, c'est-à-dire comme nous le raconte le Maire, des enfants quittant l'école pour accompagner leurs parents aux vendanges, se retrouve en Guyane, à Maripasoula avec des familles dépendant économiquement de l'orpaillage illégal par exemple ou vivant de *job*, activité génératrice de revenus très développée en Guyane. Comme l'a souligné la direction du centre de loisirs de la Roche-Chalais, les activités périscolaires avaient permis de toucher un public juste-là inconnu du centre de loisirs, les gens du voyage. Bien que cela ne soit pas au cœur du sujet, nous souhaitons préciser que les pratiques scolaires intermittentes des populations *rom*s ou tsiganes décrites notamment par Bruggeman (2003, 2011, Sarcinelli, 2014) se rapprochent de celles des populations saisonnières ou travaillant dans l'activité aurifère. Si nous avons fait le choix d'évoquer la forte mobilité des acteurs, il ne faut pas pour autant en oublier qu'en territoire rural, cette mobilité est contrainte, pour des raisons économiques ou pour des motivations personnelles et familiales. D'autre part, rappelons que l'entrave à la mobilité (quotidienne) est un autre fait marquant des territoires ruraux. L'accès restreint et le développement parcellaire des réseaux de transport en commun enferment les habitants. Alors que Maripasoula est la commune la plus étendue de France, son réseau de transport en commun est dans un état embryonnaire. La configuration territoriale peut être l'une des explications, mais elle est loin d'être la seule.

Ainsi, la DASEN de Charente-Maritime, le maire de la Roche-Chalais ainsi que les spécialistes de l'Éducation en Guyane s'interrogent sur le moyen de réduire le *turn-over* des professionnels et de favoriser leur ancrage dans le territoire. Si, au niveau national, le ministère de l'Éducation nationale a revalorisé le travail des équipes en REP + à la rentrée 2018 par le biais de primes pluriannuelles, que des majorations financières et d'avancement sont proposées pour enseigner dans les communes isolées de Guyane, nous pensons qu'inscrire son personnel dans le territoire demande avant tout de rendre ces emplois attractifs[60]. Cette attractivité passe indubitablement par un travail de coopération avec les élus. Si pour la DASEN de Charente-Maritime, ces derniers sont attentifs aux aspects culturels, aux commodités de la cité qu'ils administrent, force est de constater qu'ils sont parfois peu sensibilisés aux questions éducatives, qui plus est quand elles concernent uniquement la gestion du bâti. Lors d'un échange avec le maire de la Roche-Chalais, d'appétence éducative, ce dernier a fait remarquer que l'éducatif ce n'est pas seulement une ligne dans un budget communal, c'est surtout un état d'esprit et l'affaire de tous. En effet, l'action éducative s'inscrit dans un système pluripartite, où émergent de nouveaux acteurs : les collectivités territoriales certes, mais aussi les EPLE, les entreprises, le champ associatif et d'autres services déconcentrés de l'État. Un rapide retour sur les lois de décentralisation semble nécessaire. Les premières lois de décentralisation de 1983 organisaient le partage des responsabilités, transférant certaines compétences de l'État au profit des collectivités territoriales. Les départements et les régions devenaient responsables respectivement des opérations de construction, de reconstruction, d'extension et de maintenance des collèges et des lycées. Ils héritaient aussi d'une responsabilité en matière de planification scolaire, que cela soit les

60 Concernant la mobilité des équipes et le manque de personnels, la lecture du dernier rapport d'information de la Cour des Comptes (2020) portant sur le système éducatif dans les académies ultra-marines peut s'avérer éclairante.

transports pour le département ou la formation professionnelle pour les régions. La réforme des rythmes scolaires[61] de 2013 et la mise en place par les municipalités[62] des activités périscolaires en sont de parfaits exemples. Toujours est-il que la première vague de décentralisation de 1983 a donné le ton du partage de compétences éducatives : à savoir un partage prudent plus qu'un transfert massif. Selon Rey (2013), il est possible d'identifier trois grandes facettes dans le processus de transfert des compétences éducatives : la décentralisation politique à destination des collectivités locales[63], la déconcentration vers les administrations territoriales consistant à transférer aux autorités académiques des moyens financiers pour l'offre de formation ou la gestion des personnels, par exemple et enfin, l'autonomie scolaire attribuée aux établissements du second degré[64]. Ainsi, il est important de rappeler que le partage de compétences ne se traduit pas automatiquement par un transfert d'autorité. En effet, il est possible de distinguer différents processus de décentralisation : la déconcentration qui revient à faire prendre en charge des tâches de l'administration centrale au niveau local, la délégation dans laquelle le niveau administratif local dispose d'une certaine marge de manœuvre et la dévolution qui consiste à donner aux autorités politiques locales des compétences jusque-là exercées par le pouvoir politique de l'État (Rey, 2013 : 3). C'est finalement dans un tiraillement entre la volonté des collectivités de monter en compétences et la mainmise d'un État centralisateur que se construisent les relations entre « *éducation* » et « *territoires* ».

III. Rompre avec l'isolement : interroger le rapport à l'éducation

Si la Roche-Chalais n'égale en rien les conditions d'isolement de certaines communes guyanaises, se pose toutefois, chez certains professionnels rencontrés, la question du sentiment d'être « *à part* », « *en bout de* ». Dans les discours, cet isolement est indubitablement relié à une forme de « *pauvreté culturelle* » manifeste chez les enfants. Qu'il s'agisse d'acteurs de l'Éducation nationale ou de personnel associatif, que l'on se situe aux confins de la Nouvelle-Aquitaine ou en Guyane française, tous ont soulevé la difficulté d'ouverture culturelle dans des espaces reculés : un accès restreint à un bain culturel, des offres sportives limitées, des connexions internet de mauvaise qualité, un manque de dotations des mairies ou des infrastructures dégagées ou inexistantes, etc.

Toutefois, comme le montrent Barthon et Monfroy (cités par Lorcerie, Madiot, 2006), le territoire façonne l'éducation. Le territoire ou plus exactement, les « *territorialités* » sont les façons dont les acteurs sociaux, les gens, s'approprient l'espace, lui confèrent des valeurs sociales, et orientent

61 Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.
62 Les municipalités ont la gestion du patrimoine et l'équipement des écoles primaires depuis 1883, un siècle avant les collectivités départementales et régionales.
63 Il est possible de prendre l'exemple du transfert de compétences dans la gestion du patrimoine, comme évoqué précédemment.
64 Le statut d'EPLE (établissement public laïc d'enseignement) a été accordé en 1983 aux établissements du second degré, qui ont acquis une personnalité morale. La loi de 1985 précise les domaines d'autonomie de l'établissement, essentiellement : modalités de répartition des élèves, emploi des dotations horaires, orientation et insertion professionnelle, projets pédagogiques, organisation du temps et de la vie scolaire (Rey, 2013 : 4).

leurs actions en fonction de ces marquages, en matière d'éducation scolaire comme dans d'autres domaines. Ainsi, nous en arrivons à nous demander comment les acteurs professionnels s'approprient un territoire isolé[65], reculé et comment ils orientent leurs actions éducatives dans leur contexte ? Notre plus longue expérience de terrain en Guyane nous a permis rapidement de déceler certaines similitudes avec le territoire de la Roche-Chalais. Comme nous l'avons soulevé dans cet article, le travail interprofessionnel en éducation renvoie à des rivalités institutionnelles, à des divergences d'autorité, de compétences, de moyens. Plus qu'un travail inter-structure, sur les territoires isolés, nous avons constaté qu'il s'agissait avant tout d'une coopération interpersonnelle basée sur une conception commune de l'idée d'éducation. Dans *Éducation et sociologie*, Durkheim (1922) distingue l'Éducation dans un sens étendu et dans un sens restreint. Dans le premier cas, l'Éducation recouvrerait l'ensemble des influences socialisatrices que la société exerce sur les individus, alors que dans le second elle se limiterait à l'action exercée par les adultes sur les plus jeunes, selon des formes très instituées dans l'espace familial et scolaire (Ayed, 2018 : 18). C'est cette dernière acception qui paraissait pour Durkheim le mieux à même de définir les contours de la sociologie de l'éducation. Toutefois, considérer l'éducation au sens restreint la contingenterait uniquement à des problématiques scolaires et pédagogiques, comme ont pu le démontrer dans les années 80 des chercheurs tels que Vincent Berthelot ou Perrenoud (Ayed, 2018 : 18). En effet, pour l'école, ce qui est usuellement considéré comme éducatif c'est avant tout l'espace de la classe (voire de l'établissement scolaire), le savoir du maître et la force du curriculum prescrit par un ensemble de programmes prédéfinis qui structurent la relation éducative (Ayed, 2019 : 34). C'est donc au sein de l'école, de son territoire et de sa temporalité que se jouerait la relation éducative. Dès lors, les travaux de Vincent autour de la « *forme scolaire* » sont incontournables. Cette notion a été construite dans une perspective critique montrant comment l'éducation réduite à l'espace scolaire limite celle-ci à un ensemble de règles formelles, au poids de la discipline et de la répétition (Vincent, 2012). Elle engage également une vision critique quant à la diffusion de ces normes éducatives au-delà des frontières de l'école (notamment dans le champ de l'animation, du travail social, de la formation d'adultes) (Ayed, 2018 : 19). Les professionnels rencontrés qui s'inscrivent durablement sur le territoire sont ceux qui envisagent l'Éducation dans un sens étendu, recouvrant l'ensemble des influences socialisatrices que la société exerce sur les individus. Illich, à travers sa thèse d'une société sans école (1971), compte parmi les figures fortes qui ont contribué à ces analyses. Il ne prônait pas une suppression de l'école, mais une déscolarisation la société. Déscolariser la société, c'est remettre en cause le poids disproportionné des savoirs scolaires dans la société, annihilant d'autres formes de transmission moins assujetties à des rapports de pouvoirs (Ayed, 2019 : 35). Rappelons que la théorie principale d'Illich était celle du « *monopole radical* », selon laquelle lorsqu'une institution qui monopolise des pans entiers d'une activité sociale, finit par pervertir ce pourquoi elle a été créée. Une autre figure incontournable est celle de Dumazedier, fondateur du mouvement d'éducation populaire « *Peuple et culture* ». Il est aussi le

65 Bien que les deux territoires pris en exemple peuvent être considérés comme isolés, i faut noter une différence d'échelle entre Mariposoula, uniquement accessible par voie aérienne ou par pirogue et La Roche-Chalais situé à une heure par voie terrestre de grandes agglomérations telles qu'Angoulême ou même Bordeaux. Outre la distance réelle, c'est bien la partie subjective liée au sentiment d'isolement des acteurs qu'il faut considérer.

concepteur de la notion de « *société pédagogique* ». Pour Dumazedier, la transmission culturelle doit s'émanciper du joug de l'école et se développer dans tous les territoires par le biais notamment du pouvoir municipal (Ayed, 2019 : 35). Toutefois, comme le montre Grossain (2006), sans aller jusqu'à municipaliser l'Éducation, il faut avant considérer la proximité, le rapport au territoire et le rapprochement des acteurs, comme un élément déterminant et pertinent afin d'agir auprès des enfants et des familles.

Conclusion

C'est donc en fonction de la conception que se font les acteurs de « l'Éducation » qu'ils s'approprient leurs missions et la définissent sur leur territoire. Nous avons souvent entendu les acteurs parler de la nécessité de sortir, de dépasser le cadre de leur mission en territoire reculé. Être animateur à la Roche-Chalais, c'est savoir être polyvalent, participer pleinement aux enjeux de coéducation, prendre part aux débats. Pour son maire, les enseignants sont des acteurs incontournables de la cité qui irradient en dehors de l'école. Cette conception est également partagée par les chefs coutumiers des villages du Maroni. Ils attendent une implication des enseignants à l'échelle de la communauté et non de l'école. En prenant le cas des professeurs des écoles et de la relation aux parents, de précédentes recherches (Vié, 2018, 2020 a) ont permis d'interroger les missions de l'enseignant : à quel moment dépasse-t-on son cadre d'action ? Jusqu'où va ce métier ? Quel est le curseur de l'éthique professionnelle ? Comme le montrent Armagnague et all (2019 : 207) dans la conclusion de leur rapport, « *la question des interprofessionnalités porte aussi celle des limites et des frontières des interventions de chacun. Si un nombre important d'acteurs critique l'Éducation nationale, sa fermeture sur ses propres prérogatives et l'opacité de ses dispositifs, l'élargissement des missions des acteurs scolaires n'est pas sans générer questions et confusion* ». Dès lors, il ne peut être l'économie d'une analyse des garde-fous relatifs aux postures professionnelles et à l'éthique dans le travail d'intervention auprès des enfants.

Bibliographie citée :

Ouvrages, articles et rapports de recherche

Adam Denis, et Nathalie Roucous. « *Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue* ». Paris : Centre Henri Aigueperse, octobre 2011.

Armagnague, Maïtena, Iona Baneux, Grégory Beriet, Audrey Boulin, Claire Cossée, Lorenzo Navone, Isabelle Rigoni, Simona Tersigni, et Alexandra Vié. « *Rapport de Recherche Educinclu : Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants : élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion* ». Paris, France : Centre Henri Aigueperse, juillet 2019.

Ayed, Choukri Ben. « *Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : menace ou opportunité pour l'école ?* », 2019, 9.

———. « *Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté* ». *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ere nouvelle* Vol. 51, n° 1 (20 septembre 2018): 15-35.

Bier, Bernard. « *Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant* » ». *Informations sociales* n° 161, n° 5 (9 décembre 2010): 118-24.

Bouvier, Alain. « *Sur la territorialisation de l'Éducation nationale* », 2017, 19.

Bruggeman, Delphine. « *Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches* « à domicile ». *Le chercheur sur le terrain des familles* ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 44, n° 4 (2011): 51-73.

———. « *Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu* ». *Le Télémaque* n° 24, n° 2 (2003): 111-26. https://doi.org/10.3917/tele.024.0111.

Charlot, Bernard, éd. *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation. Paris: A. Colin, 1994.

Durkheim, Émile, Maurice Debesse, et Paul Fauconnet. *Éducation et sociologie*. 6. éd. Quadrige. Paris: Presses Univ. de France, 1997.

Grossain, Daniel. « Des villes, au service d'un projet éducatif partagé - Les Cahiers pédagogiques ». *Cahiers pédagogiques*, n° 447 (2006). http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-villes-au-service-d-un-projet-educatif-partage.

Lorcerie, Françoise, et Pierre Madiot. « Territorialisation : ni menace, ni chance… un fait - Les Cahiers pédagogiques ». *Cahiers pédagogiques*, n° 447 (2006). https://www.cahiers-pedagogiques.com/Territorialisation-ni-menace-ni-chance-un-fait.

Sarcinelli, Alice. « *Les* « Tsiganes », *des élèves* « irréguliers » ?. *La fabrique et la prise en charge de* « l'élève nomade » *en Italie* ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière ». Le Temps de l'histoire*, n° 16 (30 octobre 2014): 53-70. https://doi.org/10.4000/rhei.3638.

Vié, Alexandra. « *Quand recherche et pédagogie se croisent : étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française* ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* 3, n° 83 (17 décembre 2018): 165-82.

Vincent, Guy, Bernard Courtebras, et Yves Reuter. « *La forme scolaire : débats et mises au point* ». *Recherches en didactiques*, n° 13 (2012): 109-35.

Circulaires, rapports institutionnels, communications :

Circulaire MENE2018068C du 10 juillet 2020
https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm

Communication du 15 juillet 2020 « *mission flash sur la mise en place du dispositif 2S2C à l'école* », rapporteurs François Cormier-Bouligeon et Béatrice Descamps.

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

Cheminement n°4

[Conjuguer l'habiter et la scolarité : interroger les formes d'appropriation du territoire à Maripasoula]



Introduction

Devenue département français en 1946, la Guyane est, à plus d'un titre, source de paradoxe. Située sur le continent sud-américain, elle se situe à la frontière d'un des pays les plus pauvres d'Amérique latine (le Suriname) et d'un des états les plus déshérités du Brésil (l'Amapá). Si le statut de département lui a permis progressivement de sortir d'une administration coloniale et ainsi de bénéficier d'un rattrapage financier, notamment dans les domaines sociaux et sanitaires, la Guyane française accuse toujours de nombreux retards par rapport aux autres territoires français, qu'ils soient métropolitains ou ultramarins :

> « *L'activité économique reste peu diversifiée, sous-industrialisée, avec un secteur tertiaire hypertrophié. En 2006, le Produit Intérieur Brut par habitant guyanais représentait 49 % du français, plaçant la Guyane en dernière position parmi l'ensemble des régions françaises, le revenu moyen des ménages s'établissait à 47 % du niveau français et en 2007, 20 % de la population active était au chômage contre 8 % en Métropole* », (Carde, 2009 : 178-179).

La faiblesse pécuniaire des familles se manifeste notamment dans les difficultés à accéder au logement ainsi qu'une forte dépendance aux minimas sociaux. Les études de l'Insee[66] et de l'Audeg[67] mettent en lumière les obstacles considérables liés à l'accès et aux conditions de logements, qu'ils soient dûs au profil économique des familles, à une offre non adaptée aux réalités guyanaises mais aussi à l'état de ces derniers. À titre d'exemple, selon la Deal[68] en 2014, 20% des habitants de Guyane vivaient dans des logements dits insalubres. 40% des ménages étaient en situation de surpeuplement (Insee, 2017). Les conditions de vie peinent à rattraper une hausse démographique exponentielle. L'étude Insee/Deal de 2014 estimait le volume des besoins à 4 400 logements annuels d'ici à 2030 en hypothèse basse et à 5 200 en hypothèse haute.

D'autre part, la population de Guyane est jeune et son taux d'accroissement élevé (Carde, 2009 : 179). À mesure que les effectifs des moins de 20 ans augmentent, les écoles se trouvent elles aussi, confrontées à des difficultés matérielles et humaines majeures :

> « *Avec 50 % de la population ayant moins de 23 ans, la jeunesse est l'enjeu majeur de la Guyane. 79 612 élèves sont inscrits au premier degré et au second degré de la rentrée scolaire 2016/2017. Ce sont plus de 18 000 élèves supplémentaires accueillis depuis 10 ans. Les élèves de 15 à 25 ans ont crû de 104 % entre 1999 et 2008. À Saint-Georges de l'Oyapock et aux alentours, pour 4500 habitants, il y a 2000 enfants à scolariser. Les enfants*

66 « Dossier complet − Département de la Guyane (973) | Insee ». Consulté le 9 septembre 2020. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=DEP-973, « Quels besoins en logement en Guyane pour les 10 prochaines années ? » Urbalterre conseil & Id Territoires, novembre 2017.

67 AUDeG : Agence d'Urbanisme et de Développement de la Guyane : « L'habitat en Guyane en 2019 : données et chiffres-clés ». Tableau de bord. Guyane : AUDeG, 2019, « Urbanisation spontanée ». Rapport d'étude. Cayenne, Guyane : AUDeG, novembre 2018.

68 DEAL : Direction de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement.

> *de Guyane n'ont pas accès à la même qualité d'enseignement. D'ici les 10 prochaines années, les besoins en constructions scolaires sont estimés à 10 lycées, 9 collèges et 400 classes du premier degré. D'autre part, les conditions matérielles et pédagogiques devront être revues pour favoriser la réussite du plus grand nombre des élèves* », (Mathieu, 2016 : 12).

Ces entraves impactent le niveau scolaire du territoire. Selon le Contrat interministériel Haute Qualité Éducative de l'académie (2013-2017), les indicateurs éducatifs restent souvent très en deçà de ceux de la France hexagonale. Par exemple, les taux de redoublement, dans le public, demeurent élevés. Ils sont passés en sixième de 13,9 % en 2008 à 4,1 % en 2013, mais restent supérieurs à la moyenne nationale de 1,8 %. Le taux de poursuite d'études reste faible dans l'enseignement général et technologique. En 2013, seuls 41,3 % des élèves inscrits en classe de troisième dans un établissement du secteur public poursuivent en seconde générale et technologique contre 60,3 % au national. Le décrochage scolaire représentait 15,8 % en 2012 contre 8,4 % au national. C'est cette situation socio-scolaire qui a conduit le ministère de l'Éducation nationale à classer l'intégralité des établissements de l'académie en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée[69] en 2016.

Dans cet article, nous souhaitons questionner la relation entre les formes d'habitat, les conditions de vie des enfants et leur rapport à l'école. En effet, nous nous attacherons à comprendre en quoi un « *habiter précaire* » peut façonner des relations distendues à l'école chez des familles vivant dans des situations administratives et sociales complexes. Si, dans les articles précédents, le territoire était envisagé comme un cadre de l'action politique, ici il est utilisé dans une configuration moins institutionnalisée. Il recouvre les diverses formes de rapport à l'espace que les individus et les groupes sociaux ne cessent de produire et de transformer dans le cadre de leurs relations sociales (Alphandéry, Bergues, 2004 : 5). Ainsi présenté, le territoire se rapporte davantage à des formes d'appropriation de l'espace. Évidemment, ces réflexions sur le territoire ne sont pas nouvelles puisqu'en 1991 Brunet écrivait déjà :

> « *Le territoire est une œuvre humaine. Il est un espace approprié. Approprié se lit dans les deux sens : propre à soi et propre à quelque chose. Il est la base géographique de l'existence sociale. Toute société a du territoire, produit du territoire. En fait, elle a en général plusieurs territoires, voire une multitude* », (Brunet, 1991 : 23, cité par Alphandéry, Bergues, 2004).

Pour appuyer notre réflexion, nous faisons le choix d'ancrer notre regard dans la commune[70] de Maripasoula, située au sud-ouest de la Guyane. Loin de se présenter comme un cas spécifique, elle

69 Seul un établissement du second degré est placé en REP.

70 Cette commune a fait l'objet de recherches conduites depuis 2016 qui ont permis la rédaction de d'articles et rapports qui permettent aujourd'hui l'élaboration de cet article. Les références sont posées dans le texte et en bibliographie.

apparaît plutôt comme un miroir grossissant des difficultés socio-scolaires du territoire de Guyane. Parce qu'elle cumule différents facteurs - territoriaux, sociaux et économiques - la commune amazonienne se positionne comme un lieu privilégié pour analyser la tension des échanges entre habitat et école dans le quotidien des élèves. Ainsi, nous proposons de scinder notre réflexion en deux parties. Dans un premier temps, il semble nécessaire de revenir sur les formes de mobilité et d'habiter sur le territoire de Maripasoula, pour dans une deuxième partie, interroger les relations entre l'habitat des familles et la scolarité des enfants.

I. Les enjeux de mobilité et d'habiter à Maripasoula, commune frontière

Maripasoula est, de loin, la plus vaste commune de France mais c'est également l'une des moins densément peuplée. La superficie de la municipalité dépasse l'étendue du Limousin ou celle de la Basse-Normandie pour une densité humaine qui n'excède pas 0,7 hab./km2. L'habitat y est donc très dispersé entre un bourg densément peuplé et des villages situés à plusieurs heures de navigation. Du fait de sa localisation au cœur de la forêt tropicale, les moyens de liaison avec l'extérieur et notamment avec le littoral guyanais sont extrêmement réduits, se limitant au transport fluvial et à une desserte aérienne. Cette position géographique lui confère souvent le statut de commune enclavée (Bassargette, Di Méo, 2008 : 55) ou de territoire éducatif isolé[71]. Toutefois, ces adjectifs masquent la forte mobilité des populations qui y vivent. En effet, il faut compter la même durée, soit une heure, pour rejoindre, par voie aérienne, Cayenne et Paramaribo la capitale du Suriname. De plus, la frontière fluviale qui sépare deux états -la France et le Suriname- met en lumière des formes de mobilité tout à fait intéressantes. Sur ce point les travaux de Piantoni (2002) sont très éclairants. En effet, il montre que dès le XVIIIe siècle, le fleuve Maroni, chargé d'une représentation coloniale hostile, s'est transformé en abri pour les populations Marronnes fuyant les systèmes coloniaux esclavagistes. La présence de sauts[72] demandant une maîtrise en navigation était un frein à la recherche de ces esclaves en fuite et permettait aussi de constituer des territoires refuges. Ainsi, c'est à partir de ces sauts, séparant des espaces, que la dynamique de peuplement s'est organisée entre les différents groupes culturels en présence. Dès lors, loin de se présenter comme une frontière impénétrable, le fleuve Maroni constitue une voie de circulation et d'installation privilégiée.

Par ailleurs, pour comprendre les formes de mobilité et d'habiter à Maripasoula, nous ne pouvons pas faire l'économie d'une analyse de la place de l'activité aurifère. Afin de répondre aux besoins primaires des orpailleurs légaux de la région, le dernier gouverneur et premier préfet de Guyane, Robert Vignon, fonda le bourg de Maripa Soula en 1947. Il souhaitait offrir à ces derniers une

71 Sont considérés comme territoires éducatifs isolés, les établissements scolaires non reliés par la route. Il s'agit donc des établissements situés après Apatou à l'ouest et après Saint-Georges-de-l'Oyapock à l'est, ainsi que ceux de Saül (Rectorat de Guyane).

72 On appelle s*auts* les changements brusques du niveau d'eau sur un fleuve.

église, la protection d'une gendarmerie et le bénéfice de quelques services (Bassargette, Di Méo, 2008 : 57). En effet, il ne faut oublier que la création de l'Inini[73] a été pensée, comme l'a montré Puren (2014 : 284), pour répondre « *au besoin 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* ». Alors que les premiers recensements de la nouvelle commune chiffraient la population de Maripasoula à environ 600 habitants, la deuxième ruée[74] vers l'or des années 1990 accéléra considérablement la croissance démographique.

Tableau n°1 : Évolution de la population recensée dans la commune de Maripasoula depuis 1968

	1968	1982	1990	1999	2007	2012	2017
Population recensée	636	1 007	1 748	3 710	5 545	9 970	13 227

Source : Insee, RP1967 à 1999 dénombrements, RP2007 au RP2017 exploitations principales.

Si la première ruée vers l'or a d'abord drainé une population masculine frontalière et des Antilles anglaises, le développement de l'orpaillage illégal s'est accompagné d'une diversification des migrations sud-américaines et caribéennes. Pour comprendre le développement de cette activité, il semble nécessaire de prendre en compte le contexte régional marqué par des crises économiques fortes au Brésil et une instabilité politique liée à la guerre civile qui éclata sur les rives du Suriname (1986-1992). À ces facteurs, s'est ajoutée une crise « *multiforme* » (économique, politique, socioculturelle) en Guyane (Piantoni, 2008 : 114). En effet, l'activité économique fortement engagée par les collectivités territoriales suite aux politiques de décentralisation des années 1980 mais aussi par le Centre Spatial Guyanais, a été considérablement ralentie au milieu des années 1990. Le secteur du BTP, de la construction et des opérateurs d'aménagement, majoritairement investis par des travailleurs frontaliers, a fortement été touché. Cette situation s'est traduite par une hausse régulière des taux de chômage (15,3 % en 1982, 20 % en 1992, 21,4 % en 1998) et par une précarisation sociale accrue (Piantoni, 2008 : 115). Une partie de cette main d'œuvre sans emploi a alors tenté sa chance sur les placers[75] illégaux. Malgré la présence militaire française et les nombreuses opérations menées depuis le début des années 2000, les camps d'orpaillage illégaux n'ont cessé d'apparaître[76] en Amazonie et dans la région de Maripasoula, structurant ainsi de nouvelles formes de mobilité et d'habiter.

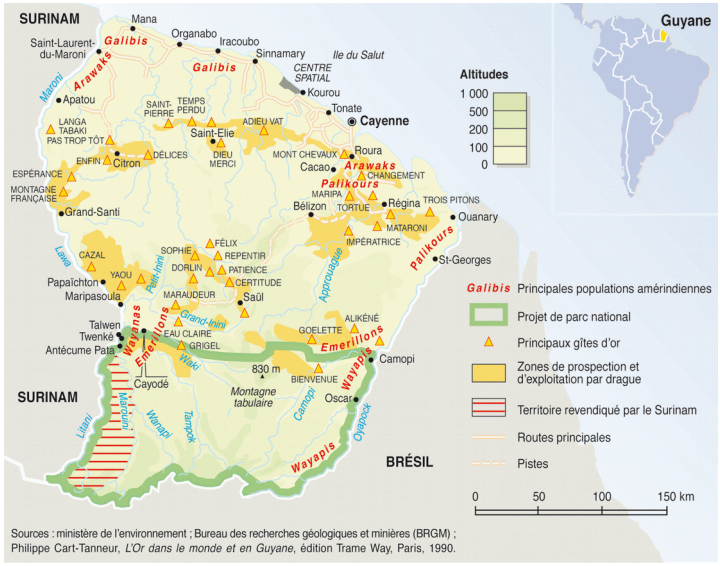
73 Pour aller plus loin : Vié Alexandra, 2020, « *L'enjeu de la scolarisation en territoire colonial post-esclavagiste : l'exemple de la Guyane française* ». Référence complète en bibliographie.

74 La première ruée vers l'or correspondant aux années 1880-1890.

75 Un placer alluvial est un lieu où un cours d'eau produit un dépôt d'alluvions présentant localement des concentrations naturelles élevées en minéraux lourds, sous forme de sables : débris fins, paillettes, grains et pépites.

76 WWF, France, et Bureau Guyane. « *Lutte contre l'orpaillage illégal en Guyane : orientations pour une efficacité renforcée* ». WWF France, juin 2018. https://www.wwf.fr/espaces-prioritaires/guyane/orpaillage-illegal.

Carte : L'or en Guyane



Source : Philipe Rekacewicz, « *La Guyane, l'eldorado des orpailleurs* », *Le Monde diplomatique*, février, 2001

Alors que dans les années 90, les orpailleurs étrangers étaient installés dans le bourg de la commune, participant ainsi à l'économie locale, les opérations militaires les ont conduits à quitter la commune et à s'installer sur la rive surinamienne ou à s'enfoncer en forêt. Ainsi depuis les années 2000, en face du bourg de la commune de Maripasoula, sur le territoire du Suriname, une « *base arrière* » de l'orpaillage illégal est installée et ne cesse de croître.



« *Une rangée de grands magasins en préfabriqué borde le fleuve en face de Maripasoula. On y vend des objets de consommation courante, du matériel d'installation et d'orpaillage. Nombreux sont les habitants de la commune à s'y rendre pour s'approvisionner. En deuxième ligne, il y a un dédale de petites boutiques de vêtements pour femmes, mais aussi des ongleries, des hôtels-restaurants, des bars et des habitations. Cependant de ce côté de la rive, il n'y a pas d'école et aucun service public* » (Vié, 2018, 2019).

Photographie d'une partie des magasins et des habitations du côté du Suriname, prise depuis l'avion (Vié, 15/01/2018)

Cette série d'images satellite prise entre 2006 et 2020 est tout à fait révélatrice du développement de l'habitat du coté surinamais.



Images satellites du bourg de Maripasoula et du fleuve Maroni en 2001 et 2006 (AUDEG)



Représentation du bourg de Maripasoula à la frontière du Suriname, réalisée par *google earth*, le 31/07/2020.

Dans son article, Stock (2006) cherche à souligner un fait important. L'accroissement de la mobilité ainsi que la différenciation des rythmes de déplacements auraient comme suite un changement de signification des lieux géographiques que les personnes pratiquent, transformant ainsi la représentation de l'habiter. On assisterait, selon lui, à une recomposition des valeurs assignées aux lieux, ce qui modifierait radicalement la manière dont les individus les habitent. En insistant sur le

caractère pluriel de la géographie des hommes, Stock nous invite à penser les stratégies d'appropriation des lieux dans le cas d'habitat vécu comme temporaire ou transitoire. Dès lors :

> « *Les modes d'habiter peuvent donc être définis comme étant l'ensemble des pratiques des individus sur les lieux. C'est d'ailleurs de cette façon que l'on peut articuler la dimension spatiale et la dimension sociale : les modes d'habiter, par hypothèse, expriment des styles de vie.* […] *(la) variable discriminante pour déterminer la familiarité d'avec les lieux n'est plus la distance, mais la fréquence de la pratique* » (Stock, 2006 : 7).

Ces propos semblent tout à fait éclairants quand on s'intéresse à la manière dont les populations pratiquent le territoire. Ainsi, à l'instar de Bassargette et Di Méo (2008 : 52), il est possible de penser que l'espace communal, malgré sa légitimité formelle, ne constitue pas un territoire pertinent pour l'ensemble des habitants. Ces derniers semblent s'investir dans d'autres formes de territorialité, que les deux auteurs ont tenté de classifier en quatre espaces distincts. Le premier serait l'espace de la proximité, un espace usuel de ressource, situé à une heure de pirogue ou d'avion du bourg. Il associe donc, dans une même et paradoxale intimité, les abattis, le village de Papaïchton situé dans une autre commune, mais aussi Paramaribo et Cayenne. Le deuxième espace se situerait entre une et trois heures de pirogue depuis Maripasoula bourg. Il est possible d'atteindre la totalité des villages amérindiens. Même si ces villages se situent tous à l'intérieur du territoire communal de Maripasoula, ils définissent d'abord et dans les faits un « *pays indien* » culturellement affirmé. Le bourg de Maripasoula en serait la porte d'entrée. La troisième zone est celle des placers aurifères, dans l'espace forestier. Elle est également accessible en quelques heures de pirogue ; mais à la différence de la précédente, elle tient de la semi-clandestinité. Enfin, la quatrième zone associerait des espaces lointains à l'accessibilité longue et coûteuse. On y retrouve aussi bien les confins communaux, que Paris qu'on rejoint et fréquente en avion.

À la lumière des différents terrains de recherche réalisés sur place, cette catégorisation semble tout à fait opérée. Loin de présenter le fleuve Maroni comme une frontière, un élément qui sépare, la catégorisation proposée l'inscrit dans une même échelle, celle de la proximité. En l'occurence, le territoire vécu et pratiqué par les populations de Maripasoula semble bien loin de celui qui constitue le cadre de l'action publique, notamment communale. Dès lors, comment concilier les pratiques de mobilité liée à la manière de pratiquer les territoires avec la scolarité, qui s'inscrit dans l'espace, le territoire de l'établissement. C'est justement le cœur de notre seconde partie.

II. Habiter et étudier à Maripasoula : deux réalités inconciliables ?

Si nous n'avons que trop rapidement survolé les enjeux liés au logement en Guyane, c'est bien que Maripasoula ne fait pas exception. Selon le rapport du Plan Local d'Urbanisme (PLU), Maripasoula est confrontée, comme d'autres communes de Guyane, à la forte pression démographique. « *Le nombre de logements (formels ou informels) augmente parallèlement à celui du solde naturel* » (PLU, 2013). Toutefois cet argument, souvent avancé dans les rapports n'est pas un phénomène nouveau, dans la mesure où la démographie exerce une pression sur les infrastructures depuis les années 90[77]. Ainsi, il faudrait soulever la capacité matérielle, humaine, logistique des services des collectivités à faire face à cette hausse démographique. En effet, le PLU de 2013 souligne à juste titre : « *Maripasoula manque cruellement des dispositifs permettant de garantir un accès à un certain nombre de services d'hygiène et de confort résidentiel* ». Le manque d'anticipation des pouvoirs publics, mais aussi le peu d'entreprises pouvant réaliser les constructions et les difficultés d'accès notamment sur les fleuves, laissent place au développement de l'habitat spontané et maintiennent les populations dans des conditions de vie souvent précaires. La constitution du bâti de Saint-Laurent-du-Maroni en est un révélateur. Selon le rapport de l'Audeg de 2018, 59% du bâti est un bâti illégal. À Maripasoula, en 2015, 47,8 % du bâti était composé de maisons ou immeubles en bois, 31,7 % de logements de fortune contre seulement 18,2 % de logements ou immeubles en dur. Par rapport à 1999, les constructions de fortune ont nettement augmenté (19,4 % en 1999). En 2015, 37,8 % des résidences principales déclaraient avoir une douche ou une baignoire et des w.c. à l'intérieur du logement contre 91,9 % à Cayenne. Seulement 3,2 % des résidences étaient reliés au tout à l'égout contre 53,1 % à Cayenne.





À gauche, l'entrée d'une maison d'élève dans le bourg de Maripasoula. À droite, une maison proposée à la location pour des professionnels de l'éducation (Vié, 2018)

77 Cf. tableau n°1 de l'évolution démographique à Maripasoula depuis 1968.




Photographies de maisons d'élèves du côté surinamais prises entre 2016 et 2018 (Vié)

Il ne faut pas oublier à quel point l'habitat constitue le pilier essentiel d'une projection dans la vie sociale du territoire et ceci quand bien même cet habitat se vit et se révèle précaire, peu confortable, informel, etc.

> « *Habiter temporairement les lieux géographiques semble en faire de ces derniers de plus en plus des 'lieux de projet' pour lesquels l'ancrage et l'appropriation symbolique de la part des individus sont éphémères, toujours sujets à négociation en fonction des situations et du moment dans la vie des individus* » (Stock, 2006 : 11)

Cette réalité est d'autant plus prégnante en Guyane lorsqu'on analyse les parcours auxquels les enfants sont confrontés pour être aller à l'école[78]. Comme le montre le rapport du Défenseur des Droits « o*n doit bien se représenter que pour certains enfants, aller à l'école suppose de se lever très tôt de faire plusieurs heures de pirogue par jour, dans des conditions difficiles et aléatoires* », (Mathieu, 2016 : 16). Bien que cette réalité soit certes très marquée à Maripasoula, elle est forte dans tous les territoires de Guyane.

> « *Dans le bourg de la commune, une seule ligne de pirogue publique est effective. Elle relie l'embarcadère à un village nommé par ses habitants* 'le village Machine'. *Il s'agit d'un quartier situé à la sortie du bourg, à côté de la caserne militaire. La pirogue transporte quotidiennement une quinzaine d'enfants surtout inscrits en classe de maternelle. À côté de cet unique transport public, il existe un transport privé, souvent onéreux pour les familles. Un simple aller en taxi collectif coûte entre deux et cinq euros par personne. Ainsi, seuls les enfants les plus jeunes en bénéficient. Les autres traversent le village à pied. En* fonction du

78 Dans cet article, nous n'abordons pas les obstacles liés l'accès à l'école conditionné à un nombre insuffisant de places dans les établissements et aux pratiques discriminatoires pour dissuader, évincer certaines catégories de populations de la scolarisation.

> l*ieu d'habitation, certaines familles investissent également dans des pirogues privées afin d'envoyer leurs enfants à l'école* » (Vié, 2018a : 171)

Si l'enfant n'a pas à justifier d'une existence administrative française pour aller à l'école, il doit en revanche attester du fait qu'il relève d'un secteur scolaire. Ainsi, le justificatif de domicile, qu'il soit titre de propriété, contrat de location ou attestation d'hébergement devient un document incontournable pour franchir le portail de l'école et ainsi bénéficier du droit à l'instruction. En ce sens, nous ne sommes pas surpris de découvrir jusqu'à cinq adresses différentes dans les dossiers scolaires d'enfants et d'adolescents scolarisés dans le bourg de Maripasoula :

> « *Il s'agit d'adresses localisées dans le bourg, dans la commune ou dans d'autres communes de Guyane. Plusieurs éléments sont à prendre en compte. Certains élèves du premier degré, notamment issus de la communauté noire-marron ou amérindienne, ont, dans leur dossier, différentes adresses correspondant souvent à des ancrages familiaux. Il peut s'agir des adresses du père et de la mère s'ils sont séparés, mais surtout des membres de la famille élargie. Les familles noires-marrons sont matrilinéaires et sont souvent des familles nombreuses. Ainsi, les membres sont disséminés sur le territoire de Guyane et du Suriname, plus particulièrement autour du fleuve Maroni. Les populations s'y déplacent régulièrement. Seuls ou en familles, les enfants sont très mobiles et multiplient les adresses* » (Armagnague, 2019 : 139)

Ainsi, pour les professionnels rencontrés, il est souvent important de distinguer l'adresse servant de boîte aux lettres à celle qui représente le lieu de vie. De plus, nous avons été frappés par la forte mobilité des familles entre les espaces précités. Nous l'avons constaté tant par les déménagements successifs de familles qu'à travers l'étude des parcours scolaires d'élèves. Ces derniers sont ponctués par des périodes de déscolarisation plus ou moins longues (Vié 2018a, 2018 b). Si nous avons noté des absences prolongées (de quelques mois à une année), nous avons aussi remarqué des absences courtes, mais répétées.

> « *Il suffit de regarder les cahiers d'appel, au premier degré par exemple, pour remarquer que les enfants sont très absents. Il y a des absences répétées et prolongées, majoritairement au moment des vacances scolaires (avant et après), mais aussi des rentrées des classes tardives. Sur le cahier d'appel d'une classe de CP en 2016, 23 des 25 élèves étaient absents les deux premiers jours de septembre, puis plus de la moitié la première semaine. Ces absences ne sont que très rarement justifiées ou expliquées. Prenons l'exemple de Thomas, un jeune surinamien scolarisé à l'école primaire en classe de CE1. En CE2, selon ses enseignants, il venant de moins en moins en classe. Il est finalement radié pour son entrée en CM1. Un an plus tard, à la rentrée 2017, après avoir passé plus d'un an au Suriname, il est de nouveau inscrit à l'école en classe de CM2* », (Armagnague et all, 2019 : 129).

Pour les familles rencontrées, cette mobilité semble s'inscrire dans une forte précarité économique et sociolinguistique. Les absences scolaires pour accompagner la mère au centre de santé, pour garder les frères et les sœurs, pour partir sur un site d'orpaillage sont des exemples d'une gestion du quotidien, « au jour le jour ». Ces départs soudains ne sont pas propres à Maripasoula. En effet, de nombreux professionnels de l'éducation, notamment les équipes du CASNAV[79] s'accordent sur l'hypermobilité des enfants et des familles.

> « *Entre 2015 et 2016, une fratrie de trois enfants d'origine brésilienne installée dans un village informel au Suriname est inscrite à l'école primaire. Ils étaient pris en charge en UPE2A en qualité de EANA. En avril 2017, la fratrie est radiée de l'école. Deux enfants partent avec leur mère à Paramaribo, capitale du Suriname. L'aînée, elle reste chez sa tante. En d'âge d'entrer au collège, elle est déscolarisée depuis plus d'un an. Selon les habitants du village, elle serait, aujourd'hui, retournée au Brésil. Nous avons également l'exemple d'une jeune Brésilienne inscrite en UPE2A et scolarisée en classe de CM1, en septembre 2017. À la rentrée de janvier 2018, cette enfant ne revient pas à l'école. Personne n'est venu signaler son absence* », (Armagnague et all, 2019: 130)

La crise sanitaire mondiale liée au COVID-19 a mis en exergue cette forte mobilité autour des fleuves de Guyane. Très nombreuses sont les familles à avoir quitté les berges françaises pour se rendre au Suriname ou au Brésil au moment du confinement national. Ainsi, les enseignants engagés dans une continuité pédagogique[80], outre les difficultés d'accès aux outils numériques liés à une absence de réseau de télécommunication opérante, ont composé avec « *la disparation* » de leurs élèves. En Guyane, la rentrée scolaire peine encore à se mettre en place, de nombreux établissements et notamment sur le fleuve Maroni n'ouvriront que le 14 septembre prochain, accentuant un peu plus la distance à l'institution scolaire, et le temps passé sans école.

Si les conditions d'habiter liée à de fortes mobilités semble impacter la fréquentation scolaire comme nous l'avons vu, il faut également prendre en compte la répartition des établissements sur le territoire pour cerner les tensions entre habiter et scolarité. En effet, dans la vaste commune de Maripasoula, il est possible de dénombrer dix écoles du premier degré et un collège. Le collège situé dans le bourg contraint les enfants issus des villages éloignés à vivre en famille d'accueil ou en internat dès l'entrée en sixième[81]. Pour ces populations, la scolarité, en faisant sortir les enfants de l'habitat communautaire, se révèle parfois être une souffrance sociale et psychique que les dispositifs d'accompagnement (internat, psychologue scolaire, assistante sociale, prévention primaire en santé, etc.) ne parviennent pas à inverser :

79 CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et pour les élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs.
80 Pour aller plus loin : Vié Alexandra, 2020, « Enseigner dans la rupture : réflexion sur les enjeux de la continuité pédagogique en contacte de crise sanitaire », référence complète en bibliographie.
81 En complément : Vié Alexandra, 2020, « Enjeux éducations territoriaux en contexte de ruralité aux frontières de département français », référence complète en bibliographie.

> « *Les moyens de nos hôpitaux sont en baisse et il faut de bien trop longs jours pour parvenir aux populations, aux familles en détresse après un suicide. Nous avons dû y renoncer plusieurs fois. Sur place, les familles déplorent le manque de suivi et la nécessité de devoir répéter sans cesse leur histoire à des personnels qui changent. Un père de famille m'a dit :* « on envoie nos enfants à l'école, ils nous ramènent la mort » Témoignage d'Évelyne Robert, psychiatre en Guyane, le 30 novembre 2016 (Mathieu, 2016 : 17).

Ainsi, pour éviter aux enfants d'aller en internat dès l'âge de 10 ans, expérience souvent vécue comme déstabilisante, ou de rémunérer une famille d'accueil, souvent peu qualifiée, certaines familles font le choix de déménager dans le bourg ou directement sur le littoral. Toutefois, cette décision bien plus coûteuse implique que la famille soit en situation régulière sur le territoire, notamment pour rejoindre le littoral. Toutefois, en l'absence de lycée dans la commune, tous les élèves devront quitter leur famille pour poursuivre leurs études. À Maripasoula, comme dans les autres communes des fleuves, le décrochage scolaire est massif après 15 ans, comme en atteste le tableau suivant :

Tableau n°2 : Part d'enfants scolarisés par tranche d'âge,
Comparatif Maripasoula (commune) et Guyane (département), 2017

Tranches d'âge	**2 à 5 ans**	**6 à 10 ans**	**11 à 14 ans**	**15 à 17 ans**	**18 à 24 ans**
Maripasoula : part de la population scolarisée en %	72,8%	94,2,2%	89,5 %	70,9%	14,4%
Guyane : part de la population scolarisée en %	68,2%	95,4%	94,4%	86,2%	31,1%

Source : Insee, RP2017 exploitation principale, géographie au 01/01/2020.

Ainsi, il n'est pas rare de voir de jeunes lycéens originaires des fleuves, être confiés à des proches ou même vivre, seuls sur le littoral pour continuer leurs études. Nous avons pour exemple, le parcours d'une jeune fille de Maripasoula. Troisième dans une fratrie de dix, elle est la première à poursuivre ses études après la troisième. Inscrite au lycée à Cayenne, sa mère a loué une maison et y a installé sa fille. Seule, elle s'occupe de la maison, des repas et de l'intendance quotidienne après les cours. Sa mère vient lui rendre visite une fois tous les deux mois environ. Elle rentre cette année en BTS. Bien que cette situation pourrait, voire devrait, être questionnée du point de vue de la protection de l'enfance, dans cet article, nous avons fait le choix de ne pas nous y consacrer tant

la question est complexe en Guyane. Cela nécessiterait une réflexion à part entière. Toutefois, cet exemple est révélateur des tensions entre les différents territoires pratiqués par l'enfant, notamment son lieu de vie et de scolarisation. Si l'école peut, doit théoriquement permettre de pallier les formes d'iniquité sociale de l'habitat, notamment par la valeur « *égalité des chances* », cela ne peut tenir que si l'on accepte d'insérer l'école dans une structure plus globale qui est celle du cadre de vie et des manières d'habiter des enfants. Or, en observant les nombreuses difficultés et impasses auxquelles les élèves de Maripasoula, leurs familles sont confrontées, on mesure un décalage entre les ambitions affichées en matière d'espace éducatif local depuis les années 1980 et les réalités concrètes de ces politiques sur des territoires postcoloniaux comme celui de la Guyane. Si cet article a fait le choix d'aborder les conditions de vie des enfants, nous aurions également pu questionner les conditions de vie et d'exercice des professionnels dans les sites dits isolés (Qribi, Ho-A-Sim, 2019). Mutés pour une première affectation, à la recherche d'une expérience professionnelle ou encore en quête d'un ailleurs après plusieurs années en France métropolitaine, les professionnels s'inscrivent sur le territoire pour un temps donné se réduisant à quelques années. Ainsi, comme l'a montré Diane Farmer, l'école est au cœur des migrations et des mobilités.

Conclusion

Bien que cet article n'ait pu traiter de manière exhaustive les tensions entre l'habitat et la scolarité dans le territoire frontière de Maripasoula, il a permis de cerner le caractère polysémique de la notion de « territoire » en mettant en lumière diverses formes d'appropriation de ce dernier par les populations. Comprendre la manière dont le territoire est vécu permet non seulement d'appréhender le rapport à la mobilité mais aussi de questionner les relations à la scolarité. Populations migrantes et populations autochtones se partagent un territoire sur lequel la fragilité de l'expérience scolaire des enfants s'inscrit dans la précarité de l'habitat. Logements insalubres et souvent informels, multiplicité des adresses, absence de perspectives scolaires et professionnelles sont autant d'éléments qui complexifient le rapport à l'école des enfants et de leurs familles, qu'elles soient françaises ou étrangères. Si l'absentéisme scolaire est prégnant en Guyane et notamment dans les territoires des fleuves, c'est bien que l'école ne peut pas palier, seule, aux inégalités liées aux conditions de logement et aux formes précaires d'habiter. En effet, dans les discours et les pratiques scolaires des enfants et des adolescents rencontrés, il en ressort que les potentialités de sortir de la précarité par un investissement dans le « *projet scolaire* » restent ambigües. D'un côté, ils perçoivent l'injonction scolaire consistant à leur faire comprendre les possibilités d'intégration sociale par l'usage du français, par exemple, mais de l'autre, tout dans leur espace public, dans la quotidienneté de leur déplacement et leurs usages sociaux les confrontent à différentes langues qu'il apparaît nécessaire de maîtriser pour entretenir des rapports avec les autres communautés. Pour les enfants, comme pour leurs parents ou leurs représentants légaux, l'école peut offrir la possibilité d'une régularisation du statut administratif,

mais les approches de plus en plus répressives en matière migratoire contribuent ici à créer des situations d'enclavement administratif dont Maripasoula constitue un exemple tout à fait significatif. Dès lors, l'école ne parvient plus à façonner, dans l'imaginaire collectif, l'espoir d'une intégration socio-économique et administrative. En conséquence, l'économie informelle prend le relais dans un territoire qui « *manque de tout et à bon prix* » et au sein duquel l'orpaillage illégal apparaît comme plus prometteur que l'obtention du brevet des collèges (DNB), qui reste le diplôme le plus haut, délivré sur la commune.

Bibliographie citée

Articles et rapports de recherche

Alphandéry Pierre, et Martine Bergues. « *Territoires en questions : pratiques des lieux, usages d'un mot* ». Ethnologie francaise Vol. 34, n° 1 (2004) : 5-12.

Armagnague Maïtena, Iona Baneux, Grégory Beriet, Audrey Boulin, Claire Cossée, Lorenzo Navone, Isabelle Rigoni, Simona Tersigni, et Alexandra Vié. « *Rapport de Recherche Educinclu : Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants. Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion* ». Paris, France: Centre Henri Aigueperse, juillet 2019.

Beriet Grégory, et Alexandra Vié. « *Quand récits migratoires et pratiques scolaires se croisent. Parcours d'adolescents à Maripasoula en Guyane* ». Migrations Société, n° 176 (2019): 129-44.

Bassargette Denis, et Guy Di Meo. « *Les limites du modèle communal français en Guyane : le cas de Maripasoula* ». Les Cahiers d'Outre-Mer 61, n° 241-242 (1 janvier 2008) : 49-80. https://doi.org/10.4000/com.3273.

Carde Estelle. « *Le système de soins français à l'épreuve de l'outre-mer* ». Espace populations sociétés. Space populations societies, n° 2009/1 (1 février 2009): 175-89. https://doi.org/10.4000/eps.3638.

Piantoni Frédéric. « *Histoire de l'immigration en Guyane française, rapport final de recherche* ». Rapport final de recherche. Paris, France: Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances. Ministère de la Promotion de l'Égalité des Chances, 2008. http://barthes.ens.fr/clio/acsehmr/guyane.pdf.

———. « Les recompositions territoriales dans le Maroni : relation mobilité-environnement ». *Revue européenne des migrations internationales* 18, n° vol. 18-n°2 (1 juillet 2002): 11-49.

Puren Laurent. « *Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle* ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 279-95. Synthèses. Marseille: IRD Éditions, 2014. http://books.openedition.org/irdeditions/6957.

Qribi Abdelhak, et Jeannine Ho-A-Sim. « *Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires.* » Formation et profession. 27, n° 1 (2019): 53-69. https://doi.org/10.18162/fp.2018.447.

Stock, Mathis. « *L'habiter comme pratique des lieux géographiques.* » Revue électronique des sciences humaines et sociales., 18 décembre 2004. http://www.espacestemps.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/.

———. « *L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles.* » Revue électronique des sciences humaines et sociales., 26 février 2006. http://www.espacestemps.net/articles/hypothese-habiter-polytopique/.

———. « *Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : pour une analyse trialogique des dimensions spatiales des sociétés humaines* ». *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims* 115-118 (1 octobre 2006) : 213-30.

Vié, Alexandra. « *École et migration en Guyane française : invisibilité des parcours migratoires dans les dossiers scolaires à Maripasoula* ». *Revue Européenne des Migrations Internationales* 4, n° 34 (2018): 143-65.

———. « *Quand recherche et pédagogie se croisent : étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française* ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives 3*, n° 83 (17 décembre 2018): 165-82.

Vié Alexandra, 2020, *L'enjeu de la scolarisation en territoire colonial pos-esclavagiste : l'exemple de la Guyane française,* https://centrehenriaigueperse.com/2020/05/28/lenjeu-de-la-scolarisation-en-territoire-colonial-post-esclavagiste-lexemple-de-la-guyane-francaise

———. 2020, « *Enseigner dans la rupture : réflexion sur les enjeux de la continuité pédagogique en contacte de crise sanitaire* », https://centrehenriaigueperse.com/2020/04/15/enseigner-dans-la-rupture-reflexions-sur-

———. 2020, « *Enjeux éducations territoriaux en contexte de ruralité aux frontières de département français* » https://centrehenriaigueperse.com/2020/08/05/enjeux-educatifs-territoriaux-en-contexte-de-ruralite-aux-frontieres-de-departements-francais/

Rapports et études

AUDEG : « *L'habitat en Guyane en 2019 : données et chiffres-clés* ». Tableau de bord. Guyane: AUDEG, 2019,

———.« *Urbanisation spontanée* ». Rapport d'étude. Cayenne, Guyane: AUDEG, novembre 2018.

Insee : « Dossier complet – Département de la Guyane (973) | Insee ». Consulté le 9 septembre 2020. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=DEP-973,

———. « *Dossier complet – Commune de Maripasoula (97353) | Insee* ». Consulté le 9 septembre 2020. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-97353.

———. « *Quels besoins en logement en Guyane pour les 10 prochaines années ?* » Urbalterre conseil & Id Territoires, novembre 2017.

Mathieu, Yvette. « *Accès aux droits et aux services publics en Guyane. Compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016* ». Défenseur des droits, décembre 2016.

« *Rapport de présentation du plan local d'urbanisme, commune de Maripasoula* ». Guyane française: Mairie de Maripasoula, 2013.

WWF, France, et Bureau Guyane. « *Lutte contre l'orpaillage illégal en Guyane : orientations pour une efficacité renforcée* ». WWF France, juin 2018. https://www.wwf.fr/espaces-prioritaires/guyane/orpaillage-illegal.

Articles de presse

Lemoine, Maurice. « *Or* « sang » *contre or vert en Guyane française* ». *Le monde diplomatique*, 2001.

Mise en perspective

[Les territoires de l'Éducation]



« *Il n'est pas aisé de définir ce que recouvrent les relations entre éducation et territoire. Elles renvoient en effet à un ensemble de problèmes hétérogènes dans des domaines aussi divers que l'action scolaire culturelle et sociale, l'animation socio-éducative, l'insertion, la prévention de la délinquance, etc. rassemblés aujourd'hui autour de ce vocable générique* », *concède Choukri Ben Ayed* [82]. Ce terme générique et souvent flou « *d'éducation et territoire* » est pourtant largement usité et fait l'objet de nombreuses recherches depuis plusieurs décennies. Une difficulté donc de s'en passer tout en reconnaissant une complexité à le définir. Peut-être parce que le mot « *territoire* » lui-même renvoie à une multiplicité de définitions.

« *Que savons-nous de ce mot « territoire » qui apparaît dans la langue française au cours du XIIIe siècle et dont l'usage ne se généralise qu'au XVIIIe siècle ?* Interroge Thierry Paquot[83] , *Pierre Larousse dans son Grand dictionnaire universel du XIXe siècle (1875), note que le mot vient du latin, territorium, qui dérive de terra*, « terre », *qu'il s'agit d'une* « étendue de pays qui ressortit à une autorité ou à une juridiction quelconque ».
Plus d'un siècle après, Alain Rey, dans le Dictionnaire historique de la langue française confirme que le mot français vient du latin, territorium, « étendue sur laquelle vit un groupe humain ». *Les deux dictionnaristes associent à ce terme*, « territorial », « territorialité », « extra-territorialité », « territorialement ». *Seul Alain Rey peut faire état de* « déterritorialiser » *et de* «déterritorialisation», *concepts qui seront élaborés par Gilles Deleuze et Félix Guattari, dans Mille plateaux* ».

Le recours successif aux différentes sciences humaines et sociales met en évidence que ce « *territoire* » ne recouvre pas la même réalité selon qu'il est abordé avec un point de vue historique, géographique, politique, administratif, ethnologique, anthropologique, sociologique, juridique, urbanistique, économique, culturel et donc éducatif.

Toutes ces catégories sont pertinentes pour rendre compte d'aspects du territoire à la fois différentes, voire parfois divergentes, et dans le même temps complémentaires. Si toutes s'appliquent à définir un territoire, elles ne décrivent pas toujours le même espace et ne fixent pas les frontières de celui-ci aux même endroits.

Pour aller plus loin, il nous faut donc appréhender le sujet avec d'autres approches et forger d'autres catégories. Nous les empruntons en partie à Emilie Garcia-Guillen et Stéphanie Weisser [84] qui proposent d'articuler « *la dimension spatiale du territoire […] mais également sa dimension symbolique, qui est souvent opposée à cette dernière (cf. Raulet-Croset, 2008, p. 139-140)* » et montrent que « *cette agrégation des dimensions du territoire ne se fait pas toujours sans tensions,*

82 « Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté » Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 51, no. 1, 2018, pp. 15-35
83 « *Qu'est-ce qu'un* « territoire » ? », Vie sociale, vol. 2, no. 2, 2011, pp. 23-32
84 « *Culture et territoire : des recompositions mutuelles. Deux exemples de territorialisation des politiques culturelles en France et en Belgique* », L'Espace Politique URL : http://journals.openedition.org/espacepolitique/7096

puisqu'il s'agit de recomposer symboliquement le territoire sans le recomposer spatialement ». Les deux auteurs proposent une triple approche que nous allons également suivre en l'adaptant à notre travail : celle d' « *un territoire à explorer* », d' « *un territoire à mobiliser* », d' « *un territoire à rêver* ».

Un territoire éducatif à explorer

La première approche du territoire est celle qui permet de l'arpenter, de le parcourir, un territoire matériel, physique dont il est possible de fixer les limites ou tout au moins les bornes le séparant du territoire voisin.

Une éducation "*nationale*"

Dans un approche large, maximaliste qui « *correspond à la définition qu'en donne Émile Durkheim lorsqu'il montre que les systèmes d'éducation dépendent fortement de l'organisation politique de chaque pays et de leur histoire (Durkheim, 1922)* » comme le précise Choukri Ben Ayed, le territoire est au moins celui de la France. Il pourrait certainement être étendu à la dimension européenne pour l'impact des orientations et des décisions communautaires sur les politiques éducatives nationales. Il pourrait aussi englober l'ensemble des pays de l'OCDE, puisque c'est à ce niveau que les évaluations internationales jaugent, jugent parfois aussi et comparent les systèmes éducatifs nationaux. Nous nous limiterons ici à la France. La place de l'éducation y est largement étudiée, tout au moins pour son aspect scolaire. En effet, Éducation rime en France avec École et École avec République, depuis la révolution de 1789 peut-être, depuis la troisième République assurément. Situation inédite dans le monde qui lie son modèle démocratique, ses principes constitutifs et associe la transmission de ses valeurs et la formation des citoyens à la seule institution scolaire, l'investissant de la double mission paradoxale de donner de manière égalitaire le plus de connaissances à toutes et tous, et d'en même temps faire émerger une élite censée reposer sur le mérite de ses membres mais qui confine à la reproduction sociale et au creusement des inégalités. Dans cette « *République indivisible, laïque, démocratique et sociale* » telle que définie par la Constitution, l'École publique se doit d'être une et c'est pourquoi il revient à la loi de déterminer « *les principes fondamentaux* [...] *de l'enseignement* »[85]. Pour autant, une analyse plus « *minimaliste* » du territoire impose de constater de grandes diversités : l'étude de l'enseignement en Guyane rappelle combien, aujourd'hui encore, pèse le poids de la colonisation, de l'esclavage et de la politique pénitentiaire dans le développement de la scolarité des habitants de ce territoire ultra-marin. De même, appréhender le monde rural (métropolitain ou ultra-marin) revient à mettre en évidence les importantes fragilités d'une organisation qui repose sur une « *illusion*

85 Article 34 de la Constitution du 4 octobre 1958, mise à jour en janvier 2015

égalitaire » (telle que l'interrogent Marie Duru-Bellat et Lisa Bydanova[86] et avant elles Michel Kail et Jean-François Louette[87] à la fois entre élèves et entre territoires.

Une éducation "*territorialisée*"

Si la première vague de décentralisation en 1982 et 1983 n'a pas donné d'importantes missions éducatives aux collectivités territoriales, les cantonnant à la responsabilité de la construction (ou de l'extension), des grosses réparations et du fonctionnement des établissements (selon le niveau d'établissements et de collectivités), celle de 2003-2004 a inscrit « *des mesures favorisant la coopération entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales, ainsi qu'entre les collectivités elles-mêmes* »[88], tout en conservant le souci de préserver l'égalité d'accès à l'éducation nationale et donc « *de mesurer les effets de l'exercice des compétences décentralisées sur le fonctionnement du système éducatif et sur la qualité du service rendu aux usagers* ». C'est donc davantage dans les faits que dans les textes que l'importance territoriale se joue.

Administrativement déconcentration et décentralisation se mêlent. En effet, l'organisation de l'Éducation nationale structure en académies (qui ne recouvrent pas entièrement le découpage des régions) et en départements la conduite des politiques ministérielles par le pilotage des recteurs et des inspecteurs d'académie (DASEN). Cette situation a pu amener certains responsables syndicaux à se plaindre à des moments d'avoir 36 ministres de l'Éducation nationale, tant les décisions de chaque recteur différaient[89]. Le " *mille-feuille*" des niveaux décisionnaires et opérationnels apparaît clairement plus l'observation se rapproche du terrain. Tel la plus petite d'une série de "*poupées gigognes*", l'école ou l'établissement scolaire est doublement chapeauté par deux administrations territoriales : celle de l'Éducation nationale et ses services déconcentrés, celle des collectivités et leurs compétences décentralisées. L'exemple des personnels techniques des lycées est à ce sens symptomatique de cette organisation. Avec la loi du 13 août 2004, les agents de l'Éducation nationale sont passés de la Fonction publique de l'État (agents du ministère de l'Éducation nationale) à la Fonction publique territoriale (agents des collectivités : conseils départementaux pour ceux des collèges, conseils régionaux pour ceux des lycées), sans changement notoire de leurs missions (ménage, entretiens, réparations, restauration, service…). Ils sont donc désormais placés sous une double autorité : en poste dans un établissement scolaire, ils dépendent de l'adjoint gestionnaire, alors qu'en tant que fonctionnaires territoriaux, ils sont hiérarchiquement rattachés à une autorité de la collectivité. Régulièrement des voix s'élèvent pour réclamer à présent la décentralisation des adjoints gestionnaires vers les collectivités territoriales dans un

86 Marie Duru-Bellat et Lisa Bydanova, « *L'éducation nationale : l'illusion égalitaire ?* », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, mis en ligne le 01 janvier 2017. URL : http://journals.openedition.org/ries/5655

87 Kail Michel, Louette Jean-François, « *Une illusion sans illusion* », Les Temps Modernes, 2006/3 (n° 637-638-639), p. 3-7. URL : https://www.cairn-int.info/revue-les-temps-modernes-2006-3-page-3.htm

88 http://media.education.gouv.fr/file/40/4/1404.pdf

89 Réaction du SNPDEN…

« *souci de cohérence* », ce qui n'ôterait en rien la responsabilité de l'établissement et donc de l'Éducation nationale représentée par le chef de l'établissement (demeuré lui fonctionnaire d'État). Cette illustration met en évidence le chevauchement voire la concurrence des territoires administratifs et de leurs compétences croisées. La définition des "*grandes régions*" a été aussi l'occasion d'une réorganisation complexe de régions « *multi-académiques* » ou « *pluri-académiques* » dans lesquelles perdurent plusieurs rectorats mais dont l'un est "*chef de file*" des autres, afin de pouvoir identifier un responsable de l'Éducation nationale face au président du Conseil régional. Seules, à l'image de la construction de la région Normandie, les académies de Caen et Rouen ont pour l'instant fusionné en un rectorat unique.

L'évolution des collectivités locales, avec la structuration des communautés de communes et d'agglomérations a également une influence sur l'école élémentaire. Le difficile et conflictuel débat sur les rythmes scolaires ouvert par la loi de Refondation de l'école de la République, puis par les dérogations à cette loi en a été une illustration. Tenant à « *son école* » une majorité de communes ont conservé au niveau communale la compétence liée au domaine scolaire. Par contre, beaucoup ont transféré au niveau communautaire la compétence enfance-jeunesse dans laquelle s'inscrivent les activités dites de « *loisirs éducatifs* » (sujet sur lequel nous reviendrons ultérieurement). Ainsi donc les horaires de l'école dépendaient du choix de la commune, mais les activités complémentaires relevaient de l'intercommunalité : un casse-tête organisationnel qui n'a certainement pas aidé à la cohérence et au maintien du dispositif.

L'établissement scolaire : un territoire en soi

Le territoire ainsi exploré est celui d'un découpage institutionnel. Il pourrait être complété par celui de la sectorisation scolaire ou de zones comme celles, par exemple, de l'éducation prioritaire, nous y reviendrons plus longuement ultérieurement. Cette approche de l'espace scolaire en appelle une autre : celle de l'établissement scolaire pensé lui-même comme un territoire. Certes écoles et établissements scolaires appartiennent à leurs territoires, contribuent à leurs structurations et à leurs aménagements, font partie intégrante de "leur espace public", dans le même temps, ils « *découpent dans les villes, les banlieues, les campagnes, des portions d'espace dévolues à l'accueil et à la formation des enfants et des adolescents. Ceux-ci y passent de longues heures ; jusqu'à atteindre l'âge adulte, leur école demeure l'un des principaux lieux de vie, juste après le domicile familial, où ils découvrent le travail et le jeu, la contrainte et la convivialité, l'ennui et l'excitation, l'amitié et le conflit…* »[90] Or, comme le constatent Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux[91], si « *l'école, en tant qu'institution, en tant que communauté spécifique d'apprentissage et de socialisation a été abondamment étudiée par les spécialistes des sciences de l'éducation, mais aussi par les sociologues, les psychologues et les politologues* […], *elle n'a pas*

90 Sgard, Anne, et André-Frédéric Hoyaux. « *L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens* », L'Information géographique, vol. 70, n°. 3, 2006, pp. 87-108.

91 Ibidem

encore attiré l'attention des géographes, selon une entrée spécifiquement spatiale à partir d'une analyse à grande échelle. Si de nombreux géographes se sont intéressés à l'école, que ce soit à travers une approche démographique , socio-politique ou purement didactique, rares sont les auteurs qui font référence à l'école en tant qu'espace spécifique[92]*, et porteur d'éléments symboliques structurant l'identité territoriale de ceux qui la pratiquent* ». Pour autant dans leur étude sur le lycée, les deux chercheurs montrent comment « *le bahut* [est] *un territoire fait de coins, de marges et de routines* », contribuant, pour les enfants et les jeunes, par ses normes et ses règles à « *construire leur(s) propre(s) territoire(s) et par là même leur identité territoriale singulière* ». *En effet, l'établissement* scolaire, qu'il soit école, collège ou lycée représente un espace fortement fragmenté, les fonctions et les utilisateurs varient « *d'un bâtiment à l'autre, d'une salle à l'autre, d'un couloir à un vestibule* [...] *et en parallèle les règles d'usage, souvent implicites, sont à chaque fois modifiées* ». Les notions d'intérieur et d'extérieur se complètent ou se contredisent, au silence du CDI s'opposent les bruits de la cour, l'aménagement du gymnase rompt avec celui de la salle de classe, les salles spécialisées (pour la musique, la chimie ou les arts plastiques...) différent de la polyvalence des salles de "*permanence*" et la "*vie scolaire*" n'est pas comparable avec le bureau du chef d'établissement. Les élèves ne sont pas autorisés à entrer dans la "*salle des profs*" mais peuvent les croiser à la cantine ? Chaque lieu a ses règles (explicites et implicites), ses tolérances, ses usages et ses usagers... Ces espaces qui à la fois fragmentent et structurent l'établissement scolaire inscrivent pour les élèves une double dimension celle des contraintes imposées par la notion de collectif et celle de la convivialité qui fait expérience (voire aventure) commune. Mais au-delà, des entretiens avec des lycéen.ne.s, Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux mettent en évidence que « *des territoires se dessinent au fil des récits, territoires instables, mouvants, territoires en archipel au sein desquels des lieux émergent avec force mais où l'on peine à identifier des liens* ». Il leur apparaît donc la pertinence de réfléchir en termes de territorialité des lycéens « *dans la mesure où l'on assiste à des processus d'appropriation des lieux, d'expérience de maîtrise d'espaces et de temps qui leur sont propres. Ce sont des processus en devenir, intrinsèquement liés à ces années de socialisation, à une identité transitoire mais profondément structurante de lycéen* ». Si elle est moins flagrante au niveau des écoles et des collèges, pour des raisons évidentes d'âge des élèves et d'autonomie, cette approche territoriale se retrouve tout de même, tant au niveau de l'ancrage territorial au sein même de l'établissement scolaire que dans son extension, à ses abords, dans les transports scolaires... et dans son utilisation en dehors des "*heures de classes*", par exemple pour les accueil collectifs de mineurs ("*centres de loisirs*"). En effet, et particulièrement pour l'école élémentaire, les bâtiments scolaires servent souvent à d'autres activités dites "*éducatives*" pour les mêmes enfants (ou une partie d'entre eux) dans des règles et des normes différentes que celles du "*temps scolaire*". Une utilisation qui nous invite à nous interroger sur la mobilisation du territoire éducatif.

92 L'article cite comme exception la contribution d'Anne Bouju, « *De la dimension spatiale du champ scolaire : Représentations et pratiques du territoire liées à la scolarisation dans les espaces périurbains* », in C. Callenge, M. Lussault et B. Pagand (dir.), Figures de l'urbain. Des villes, des banlieues et de leurs représentations, Tours, Maison des Sciences de la Ville, 1997, p. 205-213.

Un territoire éducatif à mobiliser

L'exploration du lien entre éducation et territoire met en évidence la grande diversité des relations et la multiplicité des approches. Du cadre institutionnel à l'organisation spatiale et architecturale, le territoire éducatif est souvent perçu comme celui de la scolarité. En effet, la caractéristique même de l'éducation formelle, « *qui désigne les lieux, les moments et les processus explicitement conçus pour l'apprentissage, dans une optique diplômante* » (Bordes, 2012) est de pouvoir être identifiée par son ancrage dans des institutions, des bâtiments, des programmes, des procédures… Il ainsi assez aisé d'identifier sur le plan d'une ville l'emplacement des écoles et établissements scolaires, tout comme dans l'organigramme d'une collectivité territoriale, l'élu et le service en charge des "*affaires scolaires*". Pour autant, l'éducation ne peut être limitée à la seule approche de l'École. Ces dernières années ont mis fortement en avant la notion de "*réussite scolaire*" pour laquelle une pluralité d'acteurs reçoit injonction d'œuvrer. Cette concentration des actions éducatives dans la seule direction d'atteinte des objectifs scolaires tend à mobiliser l'ensemble des acteurs éducatifs et donc l'ensemble des relations territoriales dans ce que nous avons qualifié par ailleurs de « *démultiplication de l'éducatif* » (Roucous, Adam, 2016) , d'une chasse au « *vide* », avec le paradoxe d'une démultiplication génératrice d'homogénéité, interrogeant moins la diffusion de normes éducatives basées sur la forme scolaire que sa substitution à « *toute autre forme de rapports aux publics, de façon d'être dans des collectifs, de rapports au monde, qui ne peuvent se réduire à un simple utilitarisme scolaire* » (Ben Ayed).

Des politiques éducatives de territoires

Il n'est pas nouveau d'envisager des politiques éducatives sur les territoires au niveau des communes ou des communautés de communes. Depuis les années 1980, cette approche tend à se mettre en place, avec des réussites plus ou moins importantes et durables selon les périodes. Le comité d'histoire du ministère en charge de « *Jeunesse et sports* »[93] inaugure cette démarche par la circulaire Calmat-Chevènement de 1984 qu'il présente comme « *le mariage temps scolaire/hors-temps scolaire pour faire du sport* ». Car la question territoriale est, historiquement et jusqu'à très récemment, liée à celle du temps ou plus justement à celles des rythmes des enfants et des jeunes dans une approche chronobiologique. Malgré ses nombreuses expériences, ses tentatives renouvelées et ses échecs répétés, cette dimension est importante dans la construction des politiques éducatives territoriales. Pour autant nous ne nous étendrons pas sur le sujet, puisque ce n'est pas sur cet aspect que porte notre étude, La dimension qui nous intéresse ici est celle qui pourrait être résumée par la formule "*école/hors école*". En effet, la caractéristique principale, en

93 https://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/les_politiques_educatives_locales_.pdf

dehors de la question des rythmes, est celle de l'articulation entre l'activité scolaire et celle du loisir dit éducatif. Ainsi en 1987, "*les contrats bleus*" proposent aux mairies un programme d'organisation, d'activités volontaires, sportives, culturelles et scientifiques, mise en œuvre les jours scolaires après la classe au profit des enfants scolarisés dans le primaire, sur une durée hebdomadaire de 4 heures. La motivation est d'effacer les obstacles « *économiques*, *culturels ou géographiques* » qui freinent l'accès à ces « *activités éducatives qui prolongent et diversifient les enseignements scolaires* » comme le précise une circulaire du 2 août 1988. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, portée par le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin, invite à créer des « *espaces éducatifs concertés* » autour de l'école pour prendre en compte la diversité des conditions de vie et d'environnement géographique ou social des enfants.

Cette succession de procédures (qui va se prolonger jusqu'à récemment) s'inscrit dans la volonté de mieux prendre en compte la globalité des temps et des activités des enfants et des jeunes sur un territoire donné. En effet, le constat est fait que de très nombreuses activités se déroulent à côté de l'école, sans liens et souvent sans cohérence avec celle-ci, alors que ce sont les mêmes enfants et les mêmes jeunes qui y participent. Ce constat conduit à penser en terme de « *véritable projet éducatif local visant à respecter les rythmes de vie des enfants et des jeunes et à faciliter leur accès aux activités et aux lieux sportifs et culturels* » selon les terme d'une circulaire de 1994. Le territoire visé est celui de la commune sur lequel l'ensemble des acteurs éducatifs est invité à coopérer dès l'élaboration d'un « *diagnostic partagé* » afin d'« *assurer d'une triple liaison : liaison entre l'établissement scolaire et son environnement sportif, culturel et associatif, liaison entre l'ensemble des réalisations locales en faveur de l'enfance et de la jeunesse avec le souci d'adapter les structures d'accueils aux demandes des jeunes et de leurs familles, liaison avec les différents programmes de l'État et notamment avec les nouveaux* "contrats de villes" *prévus dans le XIe plan* ».

En 1997 apparaît la notion de « *réponse globale* » aux besoins des enfants et des jeunes. Et il est précisé qu' « *aménager les temps n'est pas une fin en soi mais un moyen au service d'un objectif d'intérêt général : l'exercice du droit à l'éducation, à la culture et aux loisirs donné à tous les enfants et adolescents quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique* ». Les aspects de politiques éducatives et de territoire l'emportent sur le souci des rythmes, même si de nouvelles tentatives dans ce domaine seront menées les années suivantes. Pour autant, à la question de temps en terme de rythme se substitue celle des temps relatifs aux activités et s'étendant aux adolescent.e.s comme l'indiquent par exemple les directives nationales d'orientation pour l'année 2012 qui invitent à veiller « *au développement de l'offre éducative complémentaire à l'école, associant autour d'un projet adapté aux réalités des territoires les acteurs concernés dans les différents temps de vie des jeunes. Cet axe concerne prioritairement les 11-15 ans, les activités du temps péri et extrascolaire étant en règle générale mieux appréhendées et développées pour les moins de 11 ans.* » L'idée même d'adapter un projet éducatif aux « *réalités du territoire* » fait apparaître l'importance de cette réalité géographique et

sociale. L'éducation n'est plus un bloc identique piloté nationalement, mais il se compose d'une dimension locale mise en œuvre par les acteurs de terrain, même si cette approche demeure encadrée par des directives nationales. L'étape suivante instaure en 2014 le projet éducatif territorial (PEDT) décrit comme la formalisation d'«*une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs* ». La commune ou l'établissement public de coopération intercommunale d'alors, remplacé depuis par les communautés de communes, se voit investies de la coordination des actions et leur conformité avec les objectifs retenus.

Loin de se confondre, les temps éducatifs scolaires et hors scolaires sont appelés à se compléter et même si les activités périscolaires sont considérées comme « *prolongeant le service public d'éducation et en complémentarité avec lui* », le curseur d'une éducation uniquement pensée nationalement est déplacé. Dorénavant, il faut compter avec les « *territoires* ». En termes institutionnels, la collectivité territoriale contractualise son projet éducatif avec l'État. Mais au-delà, ce sont l'ensemble des acteurs éducatifs dont les associations, les mouvements d'éducation populaire, les clubs sportifs, les structures culturelles qui sont mobilisés. La diversité de leurs réalités locales entraîne donc une diversité de réponses éducatives et une multiplicité de politiques éducatives territoriales chacune différentes de l'autre.

Même si la lutte contre l'échec scolaire ne figure pas explicitement dans toutes les orientations qui initient la construction de ces politiques éducatives territorialisées, elle demeure un objectif implicite comme le souligne une circulaire de 1998 qui indique que « *la fatigue, le désœuvrement, l'offre d'activités trop éparpillées ou trop coûteuses sont autant d'obstacles à l'égalité d'accès de tous au savoir, à la culture, au sport* ». Ainsi, la mobilisation des acteurs éducatifs d'un territoire répond à une triple ambition :
- articuler le « *scolaire et le hors scolaire* » ;
- développer l'accès à des pratiques culturelles, scientifiques et sportives au plus grand nombre d'enfants et de jeunes ;
- contribuer à la lutte contre l'échec scolaire.

Le territoire apparaît dans cette configuration comme le recours aux impossibilités de gestions et de « *normalisations* » nationales.

De quel(s) territoire(s) s'agit-il ? Essentiellement des communes même si l'implication des collèges nécessite la participation des conseils départementaux. Mais là encore, les réalités de terrain imposent des découpages différents. Ainsi se posent les articulations entre les lieux où se situent écoles et établissements scolaires et ceux où sont proposés les activités hors-scolaire. Dans une ville ou une métropole, vont s'interroger ainsi les questions de proximité et donc la dimension des quartiers, mais également les déplacements entre quartiers. Dans le monde rural, l'offre est

interrogée et donc également son accessibilité en terme de distance et de déplacement. Le territoire intercommunal n'est pas forcément celui du regroupement scolaire ou celui du périmètre de recrutement d'un collège.

Le territoire apparaît donc à la fois comme une donnée fixée (un découpage spatial) mais également comme une approche mobile (des déplacements dans cet espace). Le mobiliser revient donc à l'impliquer dans cette double dimension : celle d'un territoire donné aux frontières fixes et celle d'un territoire mobile constitué de déplacements. On pourrait à ce titre citer les expériences de bibliobus, de musées ou de cinémas mobiles dans plusieurs territoires qui participent à la diffusion éducative et culturelle en complément des bibliothèques, de musées et de cinémas fixes.

Cette approche du « *dans et en dehors* » revient à évoquer une nouvelle fois le bâti et tout particulièrement le bâti scolaire dont sont justement chargées (en grande partie) les collectivités territoriales.

L'impact des « *équipements* »

« *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?* » interroge l'architecte Peter C. Lippman en 2010 dans un article pour l'OCDE[94]. En échos, la Revue internationale d'Éducation de Sèvres consacre son numéro 64 de décembre 2013 à la question des espaces scolaires en donnant la parole à dix experts internationaux (architectes, chercheurs, sociologues…) sur l'influence de l'architecture des bâtiments sur l'épanouissement des élèves dans leur scolarité et sur leur qualité d'apprentissage[95]. Ce dossier aborde l'école à la fois « *comme bâtiment et comme construction sociale* » en s'appuyant sur 9 études de cas recueillies en Italie, Danemark, France, Suisse, Israël, Communauté flamande de Belgique, Australie, Chili et au Québec qui ouvrent diverses pistes de réflexion allant de l'histoire aux évolutions des salles de classe à l'heure du numérique.

Si les résultats des travaux ne permettent pas d'affirmer l'existence d'une corrélation directe entre le bâti et les résultats scolaires, tous mettent en évidence l'influence de l'environnement éducatif sur la santé et le bien-être des élèves et des personnels ainsi que sur le climat scolaire. La lumière, les ouvertures, les espaces verts, mais aussi le mobilier, les espaces conviviaux, la réduction des sons ont un impact sur la qualité de vie et donc d'apprentissage (et d'enseignement) dans les écoles et établissements scolaires. Ces éléments apparaissent nettement dans les études d'impacts

94 https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/46444102.pdf

95 https://journals.openedition.org/ries/3565

des rénovations comme c'est le cas par exemple dans « Évaluation *d'impact sur la santé de la construction d'un équipement scolaire et de loisirs* » réalisée par Planète publique en juin 2016 pour l'agglomération de Bressuire[96] « *Selon les professionnels, la construction d'un nouveau bâtiment peur conduire à modifier le projet d'école, en fonction des options qui seront retenues. À titre d'exemple, l'existence d'un espace vert peut permettre d'intégrer dans le projet d'école des actions sur le jardinage ou l'alimentation. Par ailleurs, la création d'un bâtiment neuf constitue une opportunité pour améliorer les conditions de travail des équipes et les conditions d'accueil des enfants. Cela se traduit par exemple par l'installation d'équipements modernes et favorables à l'apprentissage (informatique, domotique, connexion internet…) et par des conditions de travail optimales (luminosité, modularité).* »

Si l'influence des bâtiments est importante, celle de la salle de classe apparaît même comme essentielle alors que la configuration de celle-ci n'a guère évolué depuis des dizaines d'années. L'étude « *Clever Classrooms, l'impact de la conception des espaces scolaires sur les apprentissages* » menée par le professeur Peter Barrett et les docteurs Yufan Zhang, Fay Davies et Lucinda Barrett pour l'Université de Salford à Manchester[97] va dans ce sens. Les évaluations de 153 salles de classe dans 27 écoles ont permis d'identifier l'impact des caractéristiques physiques de la classe sur les progrès scolaires de 3 766 élèves. Elle met en avant les notions de naturalité (lumière, son, température, qualité de l'air et liens avec la nature), d'individualité (personnalisation des espaces, flexibilité et connexion avec le reste de l'école) et de stimulation (complexité et couleur) et leur importance en terme d'impacts sensoriels subis par les occupant.e.s de ces salles de classe. La recherche montre ainsi que 16% des variations de résultats scolaires sont expliqués par l'environnement parmi lesquels le bâtiment scolaire interviendrait pour seulement 3%, alors que 45 % dépendraient de la salle de classe et 54 % des élèves eux-mêmes. Elle conclut que « *c'est donc à l'échelle de la salle de classe qu'il faut s'intéresser prioritairement* ». Ce constat assez peu nouveau réfère à des pédagogies alternatives comme celle développée par Maria Montessori qui dès les années 1900, en Italie, propose d'appuyer l'approche éducative « *sur trois piliers : une posture particulière de l'éducateur, un environnement préparé et un matériel pédagogique spécifique* »[98].

Nous l'avons déjà signalé, depuis les premières lois de décentralisation, les collectivités territoriales sont en charge de l'entretien, de l'équipement mais aussi de la rénovation et de la construction des bâtiments scolaires, chacune étant en charge d'un niveau d'enseignement (école, collège, lycée). Cette répartition cherchait alors à maintenir les dimensions pédagogiques, voire éducative, sous l'égide du seul niveau national de l'État, représenté par son ministère de l'Éducation nationale et de ses personnels. Chargées des questions matérielles, les collectivités, et donc les territoires,

96 https://santeetterritoire.files.wordpress.com/2018/05/vbressuire_eis_rapportfinal_vdef.pdf

97 https://archiclasse.education.fr/l-impact-de-la-conception-des-espaces-scolaires-sur-les-apprentissages-Mise-a

98 Charlotte Poussin, « *La pédagogie Montessori* », Que sais-je ? N° 4101, août 2017

n'avaient ainsi pas de pouvoir sur les choix pédagogiques et éducatifs. Or, on connaît le dicton populaire « *Qui paie décide* » ou sa version plus lyrique « *Qui paie les violons choisit la musique* », tendant à suggérer que le financeur est souvent le décideur. Est-ce à dire qu'en matière éducative la décentralisation s'est également en partie réalisée au profit des collectivités territoriales ? Sans aller jusqu'à l'affirmation d'un transfert partiel de compétences ou de pouvoir en matière éducative, force est de constater que, de même que pour l'articulation entre le domaine scolaire et le hors-scolaire, les choix budgétaires et matériels des collectivités territoriales ont des impacts sur les activités scolaires, allant même jusqu'à influer sur le projet d'école ou d'établissement. La présence d'un espace vert pourra encourager à une activité de jardinage, un équipement sportif permettra une pratique, une salle de spectacle incitera à faire du chant ou du théâtre…

Il suffit de lire ce que « *la banque des territoires* » diffuse auprès des collectivités territoriales dans le cadre de son programme « *Modernisation des écoles et bâtiments scolaires* » :

« *Le parc immobilier des collectivités est constitué pour moitié de bâtiments dédiés à l'éducation souvent vieillissants. Le renouvellement et le développement de ce parc immobilier éducatif important est une priorité incontournable des pouvoirs publics et des collectivités locales.*

Pour les collectivités, de nombreux enjeux appellent aujourd'hui une évolution du bâti et de l'aménagement scolaire. Il leur faut en effet :

- *Disposer de bâtiments modernes et modulables, adaptés aux nouveaux usages pédagogiques, et notamment dotés d'équipements numériques tirant parti du digital.*
- *Accompagner la transition énergétique, avec la rénovation thermique des bâtiments et l'allongement du cycle de vie des bâtiments.*
- *S'adapter à l'évolution des bassins de population avec des bâtiments multi-usages, neufs ou réorganisés, assurant toute la sécurité nécessaire.*
- *Offrir le meilleur confort aux élèves et personnels enseignants notamment en matière thermique et pour s'adapter au réchauffement climatique, tout en optimisant les coûts énergétiques.*
- *Permettre l'accessibilité aux personnes à mobilités réduites.*
- *Faciliter la mise en œuvre des politiques publiques (plan internat, réduction des effectifs en classes de CP et en CE1, école inclusive…)* »[99].

Si le message ne dit pas directement l'implication des investissements des collectivités dans les enjeux pédagogiques, il le suggère largement (« *disposer de bâtiments* […] *adaptés aux nouveaux usages pédagogiques* », « *facilité la mise en œuvre des politiques publiques* »…) tout en le nuançant par des formulations qui laissent entendre pour le moins une responsabilité partagée qui

99 https://www.banquedesterritoires.fr/modernisation-des-ecoles-et-batiments-scolaires

ne doit pas venir contrarier ou choquer les prérogatives de l'État. Pour autant, l'importance d'investir dans des politiques éducatives et des approches pédagogiques modernes est clairement mise en avant.

Ce qui est vrai pour le bâtiment scolaire peut également l'être, avec une influence renforcée, en ce qui concerne l'équipement des salles de classe : du mobilier modulable pouvant favoriser des pédagogies coopératives, du matériel adapté à des démarches actives et participatives, des outils incitant au développement de l'autonomie… Dans la majorité des cas, les équipements se font en lien avec les personnels enseignants, le plus souvent même à leur demande. Mais ces dernières années ont vu se multiplier les initiatives des exécutifs territoriaux décidant de doter les établissements relevant de leur responsabilité - et parfois directement les élèves – de supports ayant des conséquences pédagogiques indéniables : ainsi les agendas offerts se sont substitués aux cahiers de texte, les tableaux numériques commencent à remplacer les traditionnels tableaux noirs, verts ou blancs avec leurs craies ou leurs feutres, les tablettes deviennent une alternative aux manuels.

Ces choix de dotation diffèrent d'un territoire et d'une collectivité à l'autre et instituent donc de fait une rupture dans l'unanimisme éducatif que l'État était censé incarner. S'ils peuvent révéler une sorte de rupture d'égalité entre les élèves, ils sont généralement justifiés par leur auteurs comme une participation à la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires. Il faut en effet constater une réelle amélioration des conditions de scolarisation en terme de bâtiments et d'équipements depuis que les collectivités en sont chargées, même si de grandes variations existent entre territoires et que certain budget de l'Éducation sont à la baisse ou en plus faible progression ces dernières années.

Des bassins d'inégalités territoriales

Alors que l'ensemble des acteurs éducatifs des territoires sont mobilisés pour agir contre l'échec scolaire, l'analyse des inégalités fait apparaître non une France mais « *Sept France en matière de risques sociaux d'échec scolaire (sans déterminisme)* », comme l'indique le rapport scientifique : « *Éducation et territoires : inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer* », de Patrice CARO pour le CNESCO :

« *Les risques sociaux d'échec et de décrochage scolaire (diplôme, revenu, statut d'emploi, chômage, logement, structure familiale) varient selon sept France différentes. Les risques sont maxima en Outre-mer (1) et dans la France désindustrialisée du nord et de l'est (2). Ils sont minima dans les couronnes périurbaines résidentielles des plus grandes aires urbaines (3), dont les métropoles. De même, les zones frontalières sont très avantagées (4). La France rurale du nord, hors désindustrialisation, souffre d'un faible niveau de diplôme (5). Celle du sud, tout aussi rurale,*

pâtit d'une précarité véhiculée par une économie présentielle très développée (6), alors que la France du sud méditerranéenne plus urbaine souffre davantage du chômage (7). »[100].

Ce découpage introduit trois nouvelles approches. Tout d'abord, il conforte l'idée que ce ne sont pas les frontières des entités administratives ou institutionnelles qui fondent les territoires. Mais que la réalité de ceux-ci s'inscrit dans une structuration multifactorielle qui redessine une carte de France de la diversité et des inégalités. Une zone frontière, comme celle avec la Suisse concerne à la fois les Savoie (et donc la région Rhône-Alpes-Auvergne) mais aussi le Jura (donc la région Bourgogne-Franche-Comté) est considérée comme avantagée, mais ces mêmes régions peuvent présenter d'autres caractéristiques : des zones rurales pauvres, des zones désindustrialisées qui elles sont plutôt défavorisées. Un affinage des découpages territoriaux s'impose donc. Celui-ci fait apparaître deux dimensions supplémentaires à prendre en compte : l'emploi et la sociologie des habitants.

En effet, en parallèle de la lutte contre l'échec scolaire, l'adéquation entre les formations et l'emploi est un autre axe de mobilisation territoriale. Il concerne davantage les lycées et l'orientation. Les régions en tant qu'animatrices de la politique territoriale de l'emploi n'ont eu de cesse, ces dernières années, de réclamer de plus grandes responsabilités et compétences dans la définition des cartes d'implantations des formations professionnelles et des structures d'accompagnement de l'orientation. La formule qui pourrait s'appliquer ici est « *Qui embauche, décide des formations* », puisqu'en effet le but est de faire correspondre le plus possible les types de formation proposées au bassin d'emploi. Là encore, la conception qui a dominé était que les acteurs locaux (employeurs et régions) étaient mieux à même, que les services de l'Éducation nationale, de dire ce qu'il fallait comme formation, puisqu'ils étaient les mieux informés de l'emploi actuel et sa (susceptible) évolution.

Plusieurs questions sont soulevées par une telle revendication, en partie satisfaite d'ailleurs depuis… La première renvoie au découpage territorial : qu'est-ce qu'un bassin ou une zone d'emploi ? Pour l'INSEE, c' « *est un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent* ». Ce découpage constitue « *une partition du territoire adaptée aux études locales sur le marché du travail. Il sert de référence pour la diffusion des taux de chômage localisés et des estimations d'emplois* » et se fonde « *sur les flux de déplacement domicile-travail des actifs* [actuellement à partir du recensement de 2016]»[101].

Or, on le voit bien, un bassin ou une zone d'emploi ne correspond pas, là encore, au découpage institutionnel. Depuis l'automne 2016, l'Île-de-France a ainsi adopté une carte unique de 25 bassins d'emplois, offrant, secteur par secteur, un état des lieux détaillé du tissu économique de

100 Caro, P. (2018). Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer. Paris. Cnesco.

101 https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1361

ces territoires (nombre et taille des établissements, secteurs d'activité), de leur population active (âge, métiers, niveau de qualification), du marché du travail (métiers en tension, nombre d'offres d'emploi, nombre de demandeurs d'emploi) et de la formation (offre, cursus des résidents). En 2019, le Ceser d'Île-de-France constatait la "*dynamique de lancement*" des onze premiers bassins d'emploi franciliens mais mettait en garde contre le manque de coordination entre les acteurs et les trous constatés en matière de formation pour répondre aux besoins des entreprises et des actifs. Une évaluation qui doit permettre « *notamment de repérer les secteurs où des offres d'emploi sont disponibles mais où les compétences et qualifications sur place ne sont pas adaptées, nécessitant une réadéquation de l'offre de formation* ».

Enfin, si la recherche d'une adéquation entre formation et emploi peut se faire sur un temps court, il est plus difficile de construire des prévisions à moyen et long termes. L'évolution du marché de l'emploi est aléatoire. « *Une grande partie des métiers de demain existe déjà : nos besoins fondamentaux ne changent guère. En revanche, la manière de satisfaire ces besoins évolue, sous l'effet de l'innovation technologique, des mutations de la société, ou encore des contraintes environnementales. De nouveaux métiers apparaissent, et les anciens se transforment* » indiquent le Céreq, l'Onisep et Alternatives économiques dans un récent ouvrage sur les « *métiers de demain* »[102]. Il y aurait donc un risque à miser sur une trop grande proximité entre la formation pour demain et l'emploi d'aujourd'hui. Les temps de la formation sont souvent assez longs et les évolutions de l'emploi peuvent être rapides. Par ailleurs, il faut également que l'éducation et la formation remplissent leur mission de possibles mobilités : les jeunes ne vivront ni de travailleront pas forcément là où ils sont allés en classe et en formation. On sait par exemple que les jeunes issus de familles défavorisées ont tendance à faire des études plus courtes et davantage à proximité du domicile familial, mais que dans les quartiers populaires l'éventualité d'aller travailler ailleurs y compris à l'étranger est davantage développée que chez les jeunes ruraux.

Ces éléments renvoient donc à la sociologie des habitants. En effet, parler de territoires c'est certes évoquer des découpages géographiques, administratifs, mais c'est aussi référence à leurs habitant.e.s. Or, là encore, les études concordent pour montrer une influence du triptyque territoire/milieu familial/éducation. Les risques d'échec scolaire sont démultipliés sous l'influence d'un territoire fragile et d'un milieu social familial défavorisé. À l'inverse, un milieu social favorisé et un territoire avantagé conditionnent la réussite éducative[103].

102 Quels métiers demain ?, Ouvrages en co-édition, 2020, 96 p.
https://www.cereq.fr/quels-metiers-demain

103 Nous ne nous étendrons pas davantage sur le sujet déjà très bien documenté et renvoyons ici au travail du CNESCO déjà cité.

Un territoire éducatif à rêver

Une fois exploré(s) et mobilisé(s), le(s) territoire(s) de l'Éducation, dont il faut redire la multiplicité, met(tent) en évidence de nombreuses failles auxquelles il faudrait remédier et pour lesquelles l'imagination doit être convoquée. S'il n'y a pas de situations idéales, plusieurs points permettraient une évolution positive afin de lutter contre les cloisonnements, les inégalités, les ghettoïsations. Nous voudrions, avant de conclure, évoquer pour finir ce travail trois pistes souvent citées, partiellement explorées mais davantage rêvées que réalisées.

La mixité sociale scolaire

« *En France, l'accent mis sur les dimensions universalistes tant en matière d'égalité que d'intégration a conduit à minimiser les discriminations de fait et les inégalités – individuelles et collectives – qui en résultent* [104] » écrit Agnès Van Zanten. Cette conception d'une "*école pour tous*" a souvent servi de paravent à l'organisation des inégalités : ainsi par exemple ce sont majoritairement dans les lycées de centre ville, là où souvent les résultats scolaires sont les meilleurs, qu'ont été implantées les classes préparatoires les plus prestigieuses, favorisant de fait l'admission des élèves déjà privilégiés des établissements concernés au détriment d'autres venant d'établissements plus éloignés.

Or, comme le rappelle Pierre Merle[105] « *depuis 1963, le choix des établissements secondaires publics est encadré, avec des critères plus ou moins stricts selon les gouvernements successifs, par ce qu'il est convenu d'appeler la carte scolaire. L'affectation de chaque élève dans un établissement public est définie par le secteur géographique où se situe son domicile* ». Il ajoute que « *les effets de la mixité sociale et plus largement de la composition sociale des établissements – le school mix effect dans la littérature anglo-saxonne – sont bien documentés tant au niveau international (Husén, 1975 ; Keeves, 1992 ; Vandenberghes, 2001, Hirtt, 2007 ; Monseur & Crahay, 2008) que national (Duru Bellat et al., 2004 ; Grisay, 1997, 2006 ; Mons, 2007 ; Piketty, 2004). Lorsque la proportion d'élèves défavorisés s'élève au-dessus de certains seuils dans une classe ou un établissement, les niveaux des acquisitions des élèves sont moindres. L'effet inverse est constaté dans les classes au recrutement social favorisé. L'effet du school mix est d'une ampleur limitée mais avérée. Cette mixité exerce également des effets positifs en matière d'intégration : rapport à l'école, climat de la classe, projets scolaires et*

104 Van Zanten, Agnès. « 10. « *Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires* », Éric Fassin éd., De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française. La Découverte, 2006, pp. 195-210.

105 Merle, Pierre ; « *La carte scolaire et son assouplissement . Politique de mixité sociale ou ghettoïsation des établissements ?* » Presses Universitaires de France, Revue Sociologie 2011/1 Vol. 2 | pages 37 à 50. Article disponible en ligne à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-1-page-37.htm

professionnels, pratiques de sanctions (Grimault & Merle, 2008) ». Et il conclut que « *la recherche d'une plus grande mixité sociale constitue pour ces raisons un réel enjeu de politique éducative, un facteur d'égalité effective des chances et, au-delà, de cohésion sociale* ».

Modifier la carte scolaire n'est pas chose aisée. Un changement peut même entraîner des effets contraires à ceux espérés comme le départ vers des établissements privés de certains élèves parce que leurs familles refusent leur affectation dans un établissement jugé « *mauvais* », « *dangereux* », « *peu fréquentable* »… Le zonage de l'éducation prioritaire peut également avoir cet effet repoussoir pour ceux qui ont les moyens de contourner la carte scolaire et échapper ainsi au collège en ZEP, REP, REP +…

Pour autant, la recherche d'une plus grande mixité dans les établissements et dans les classes est généralement gage de meilleurs résultats. Ces aspects ont été étudiés pour le lycée et montrent qu' « *appartenir à une classe contenant une forte proportion de bons élèves n'apparaît pas avoir d'effets bénéfiques pour tous les élèves, et l'effet en serait même pénalisant pour les élèves les plus performants initialement. Ce résultat, qui peut traduire un effet négatif de l'exposition à la compétition, est important en ce qui concerne les choix scolaires effectués par les familles. La composition des pairs est en effet souvent une dimension déterminante de ces choix [AbdulKadiroglu, PathaKet alii, 2017]. L'importance de ce facteur est justifié dans la mesure où la composition des pairs peut agir comme signal concernant d'autres aspects de la qualité de l'établissement (qualité du corps enseignant, équipements de l'établissement et options proposées, sécurité…). Toutefois, l'effet direct de la composition des pairs de la classe, à établissement donné, ne joue pas nécessairement sur les résultats scolaires dans le sens attendu.Le fait que les très bons élèves puissent être pénalisés par une trop grande exposition à des pairs performants remet également en cause le bien-fondé des classes de niveau. Il semble qu'en moyenne, introduire une plus grande mixité scolaire au sein d'un établissement et d'une série donnés pourrait avoir un effet bénéfique pour la majorité des élèves. L'effet prédit d'une réallocation des élèves harmonisant la composition des classes au sein d'un établissement et d'une série demeure cependant faible. À la fin du cycle d'enseignement secondaire, les élèves sont d'ores et déjà très largement stratifiés selon les établissements et les séries. Il serait ainsi difficile, à ce niveau, d'envisager des politiques de mixité scolaire de grande ampleur. Cette observation plaide pour des politiques de mixité scolaire en amont du lycée : des travaux sont ainsi en cours pour mesurer et documenter l'impact de la mixité sociale et scolaire au collège, notamment sur les choix d'orientation [Grenet et Souidi, 2018]* »[106].

La conclusion impose effectivement de penser autrement la carte scolaire dès l'école et le collège. Une approche qui n'est pas uniquement scolaire puisqu'elle dépend également, mais pas

106 Béatrice Boutchenik, Sophie Maillard « *Élèves hétérogènes, pairs hétérogènes. Quels effets sur les résultats au baccalauréat ?* »,Revue Éducation & formations n° 100, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux

uniquement, de la mixité sociale des territoires. En effet, sauf à imposer des déplacements et des transports scolaires importants, la proximité des établissements conduit à des recrutements semblables à la sociologie des habitants du territoire : quartier, village, secteur de collège ou de lycée… Une extension de la mixité scolaire peut toutefois être envisagée, par des modifications de secteurs de carte scolaire mais aussi par d'autres modes de composition des classes et d'autres modalités d'orientation.

La coéducation

Lier éducation et territoire(s) signifie certes analyser les influences de l'école et de son environnement, mais c'est aussi reconnaître que l'école n'est pas la seule actrice éducative dans un espace donné. La sociologie des habitants, et donc des élèves et de leur famille, rappelle que l'Éducation est une mission partagée et que famille et parents jouent là un rôle essentiel. Or, trop souvent encore et tout particulièrement dans le cas de difficultés scolaires, l'éducation apparaît vécue comme un affrontement entre École et famille. Dans son audit pour la rénovation d'écoles dans le bocage bressuirais, Planète publique indique que « *l'aménagement du bâtiment peut également permettre de prévoir des espaces favorables aux rencontres entre les équipes et les parents, dans le cadre des activités scolaires ou périscolaires. En ce sens, la facilité à accueillir les parents au sein de l'école (comme c'est déjà le cas pour les deux écoles existantes) contribue à renforcer le lien entre l'équipe enseignante et les familles* ». Si l'espace d'accueil peut y participer, il n'y contribuera positivement que si ces échanges sont construits sur un rapport d'égalité entre adultes responsables de l'éducation des enfants, donc si la notion de coéducation est mise en avant et vécue pleinement.

Pour Gérard Neyrand[107] « *l'apparition dans la foulée des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents en 1999, des Comités locaux d'accompagnement à la scolarité en 2000, celle des nouvelles mesures en matière de protection de l'enfance, de la volonté de promotion des dispositifs médiateurs entre institutions, comme les classes passerelles, du développement des politiques d'éducation à la santé, puis de la coordination entre ces différents dispositifs dans les années 2010 témoigne de l'affirmation de la visée coéducative et de la prise de conscience par la société civile et les institutions de cette nécessité structurelle qui se fait jour de repenser le cadre global de l'éducation et de l'inclure dans une pensée plus large de la socialisation. Même l'école aujourd'hui a pris conscience de cette nécessité, appelant dans sa circulaire du 15 octobre 2013 une ouverture accrue de l'école aux parents* ».

Il ajoute que « *pour répondre au projet démocratique, dans une perspective plus citoyenne que néolibérale, il est devenu pertinent aujourd'hui de concevoir la coéducation plutôt comme une*

107 Gérard NEYRAND, « *La reconfiguration de la socialisation précoce. De la coéducation à la cosocialisation* », Dialogue, n° 200, 2013. Union nationale des associations familiales | www.cairn.info (IP: 92.167.250.102)

cosocialisation, où l'enchevêtrement des multiples instances d'intervention qui la constituent contribue à leur mise en tension, alors qu'apparaît de plus en plus manifeste une action socialisatrice des médias qui est loin de participer de la dimension volontaire et stratégique de l'éducation, mais met plutôt en œuvre une action formatrice par imprégnation de l'enfant avec des normes et des valeurs dont ils sont porteurs. Sont ainsi mises en avant plusieurs dimensions dont il conviendrait de prendre la mesure. La première d'entre elles est peut-être la précocité du processus de socialisation et l'importance de la prime enfance comme lieu privilégié de la socialisation par imprégnation, correspondant à ce qu'un certain nombre d'auteurs ont pu désigner comme une incorporation. […] *Si l'école républicaine a une fonction éducative manifeste, qui lui est parfois déniée par certains enseignants focalisés sur la transmission de savoirs, elle n'intervient que dans un deuxième temps, après les parents, les médias, les accueillants des multiples lieux de garde ou de soin…, ce qui contribue à expliquer sa relative incapacité à mettre en œuvre une égalité des chances qui lui sert pourtant de référent. Les instances de socialisation se sont donc diversifiées et leur importance respective modifiée, les médias, les modes d'accueil et de garde, les lieux de soin, les offres associatives concernant le temps libre ou le soutien éducatif, l'école maternelle, puis primaire, les multiples institutions religieuses… constituent autant d'instances de socialisation complémentaires de l'emprise familiale sur l'enfant. Deux niveaux différents de socialisation interagissent au sein de chaque instance, celui de la spécificité du dispositif de parole que chacune représente et celui du contenu énoncé, l'impact du dispositif de parole s'avérant parfois prépondérant, comme l'illustre le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Parfois vécues ou positionnées en concurrentes, elles exercent une influence qui n'est ni maîtrisée, ni homogène, que ce soit au sein d'une d'entre elles ou dans leurs interactions. Les modèles de genre véhiculés dans les émissions télévisuelles pour enfants (dessins animés, publicités), par exemple, peuvent être très divergents, de même, la diversité des attitudes au sein du corps des assistantes maternelles, ou les écarts, parfois rédhibitoires, entre certains discours religieux et les fondamentaux scolaires, sans compter l'impact encore mal évalué des nouveaux médias…Il s'agit alors de mieux appréhender leurs complémentarités et leurs dissonances dans la construction de cet enfant pluriel qu'est devenu celui des sociétés contemporaines, et pour cela, d'une part, mieux appréhender à quel point aujourd'hui l'éducation est la conséquence d'une action multiforme en réseau ; d'autre part, qu'elle participe d'un processus de formation de l'être humain beaucoup plus large, qu'on peut désigner comme une socialisation. La démarche se révèle de ce fait complexe puisqu'elle suppose aussi bien de promouvoir la figure du réseau éducatif (en essayant de réaliser la synthèse entre une conception du réseau mettant de façon assez informelle en relation des acteurs de terrains et une conception plus institutionnalisée du réseau s'appuyant sur la volonté étatique de coordination et de promotion d'une demande plus structurée dans la coopération) que de l'inclure dans une pensée plus large de la cosocialisation* ».

En appelant à la construction d'un réseau d'acteurs éducatifs participant à la construction de la cosocialisation des enfants, Gérard Neyrant met en garde contre le risque de « *focalisation sur les*

parents, leurs compétences, leurs positionnements, qui, d'une part, ne les appréhende plus que comme porteurs d'une fonction parentale, et leur déni dans le même mouvement un statut de sujet ou d'acteur social ; d'autre part, gêne à l'élaboration de l'analyse d'une cosocialisation, qui permettrait de mieux les accompagner dans la définition de leur position de régulation de cette multitude d'influences socialisatrices et éducatives ». Il en appelle donc « *à élaborer un fonctionnement de la démarche coéducative en démarche de cosocialisation qui harmonise les rapports entre parents, institutions et société civile, et qui soit satisfaisant pour les citoyens et pas seulement pour les consommateurs* ».

Territoire apprenant

« *Toute ville est de fait éducatrice, tout territoire est de fait apprenant* »[108].

La notion de réseau d'acteurs éducatifs participants sur un même territoire à la coéducation ou cosocialisation des enfants et des jeunes s'étend au-delà des parents et des personnels de l'Ecole à d'autres intervenants éducatifs (les animateurs, les éducateurs, les professionnels de la culture, les acteurs associatifs…) jusqu'à considérer que c'est le territoire lui-même qui est "*éducateur*". Si cette évocation peut faire sens en renvoyant au rôle éducatif que chaque habitant peut jouer, la formule prend une dimension nouvelle lorsqu'elle est reprise de manière institutionnelle dans des expressions comme « *ville éducatrice* » ou « *territoire apprenant* ». Bernard Bier tente de donner une définition à ce terme de territoire apprenant : « *repris aux logiques du développement territorial, il vient du monde des organisations. Une organisation apprenante est* « une organisation capable d'apprendre d'elle-même et de son action », *nous dit Jambes, qui ajoute qu'il s'agit aussi* « d'une méthode, selon laquelle le territoire serait en quelque sorte un outil d'apprentissage collectif, une régulation par l'apprentissage collectif ». *Et de poursuivre* « Il s'agit là d'une théorie molle qu'il convient de mettre en expérimentation ». *Cette notion de* « territoire apprenant » *apparaît et s'inscrit dans le contexte plus global de la* « société de la connaissance », *terme renvoyant à la fois à la réalité de la société présente et au modèle de société qu'il importe de développer dans un monde en mutations rapides et de forte concurrence économique* ».

Ainsi, selon B Nylan « *la société de la connaissance se construit en devenant une* « société apprenante ». *Tous les acteurs (chercheurs, dirigeants, travailleurs) contribuent à ce processus en mettant en commun leur compréhension et leurs savoir-faire spécifiques pour construire des systèmes sociaux ou des institutions capables de capter/de mémoriser, de médiatiser et de construire en permanence de nouveaux savoirs… Il s'agit plutôt d'une forme d'apprentissage collectif - d'un processus de formation de communautés - où les établissements éducatifs œuvrent en permanence avec d'autres organismes (y compris les instituts de recherche technologique et les*

108 Bier, Bernard. « "Territoire apprenant" : *les enjeux d'une définition* », Spécificités, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 7-18.

organismes sociaux ou économiques) à la construction des connaissances en vue de réaliser des objectifs communs »[109].

La coopération entre tous les acteurs, la mobilisation des ressources participent ainsi à la construction de projets partagés dans un cercle vertueux : le territoire apprend et devient apprenant, comme Belanger et Paetsch le précisent pour la ville qui « *ne peut survivre sans devenir une ville de savoir, mais elle ne peut pas devenir une ville de savoir sans devenir une ville apprenante* »[110]. Dans une valorisation des approches transversales et horizontales qui se substituent à celle verticale et descendante de la transmission des connaissances, le territoire apprenant est constitué de réseaux pour lesquels « *le lien plus que le lieu* [111]» importe.

Idéalement, la notion de "*territoire apprenant*" implique la reconnaissance de tous les modes de savoirs et leur mise en relation, en complémentarité, en interaction, en débat parfois également. Le territoire est celui qui permet et organise cette rencontre, cette "*émulsion*" créatrice, mais aussi qui assure sa diffusion. Cette conception s'inscrit dans une démarche d'éducation et de formation tout au long de la vie et apparaît comme vecteur de développement à la fois individuel et collectif. La production de savoirs par tous et pour tous contribuent à la fois au développement personnel et au renforcement de la cohésion sociale.

Bernard Bier introduit un bémol dans cette approche idéalisée en rappelant qu'il s'agit « *d'objets polémiques, et que les enjeux de définition en sont aussi des enjeux idéologiques, politiques voire civilisationnels* ».
S'il postule que reconnaître la « *pluralité des savoirs n'est en aucun cas tomber dans la confusion entre information, connaissance et savoir, ni entre savoirs et compétences, mais appeler à les penser dans leur complémentarité, leur prise en compte et leur confrontation constituent un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, des métissages, de la pluridisciplinarité, et ils deviennent de ce fait vecteur de lien social* », il rappelle que cette reconnaissance de « *la légitimité de tous les savoirs (et de ceux qui les portent)* » et de les mettre en débat, est « *aux antipodes des savoirs révélés ou des préjugés qui refusent cette confrontation* »

Pour lui, « *cette reconnaissance des savoirs multiples et de tout un chacun comme porteur de savoirs renvoie clairement à une conception de la société voire à un projet de société. Ce qui nous*

109 Nylan B., « *Développement des connaissances, recherche et apprentissage collaboratif* », in Construire la société de la connaissance. Réflexions sur le processus de développement des connaissances, Luxembourg, CEDEFOP, 2002.
110 Belanger P., Paetsch B., « *Le cas d'une ville apprenante : le projet de Montréal* » in Morvan Y. dir., La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives. Colloque Rennes métropole 6 et 7 mars 2006, Rennes, PUR, 2006.
111 Jambes Jean-Pierre (dir.), « *Le lien plus que le lieu* ». Action publique et intelligence territoriale, SET, 2005.

conduit à faire l'hypothèse que le « territoire apprenant » pourrait se décliner en deux modèles antagonistes, dont on pourrait esquisser ainsi quelques composantes :
- savoirs savants/savoirs experts versus savoirs multiples ;
- institutions monopolistiques/territoire des experts versus débat public/intelligence collective ;
- économie de la connaissance versus politique des savoirs ;
- homo oeconomicus (alias homme du néo-libéralisme, l'œil tourné vers le PNB et la compétitivité des territoires) versus homme qui réconcilierait les trois dimensions de l'activité humaine (travailler, agir, créer) telles que définies par H. Arendt.

Si les deux modèles se revendiquant de l'horizontalité, la finalité n'en est pas la même. Dans l'un, la coopération est un outil au service du « nouvel esprit du capitalisme » *qui ne pense que par projets, cercles de qualité…, dans l'autre la coopération est la finalité, dans une logique d'empowerment démocratique et émancipateur. Autrement dit, Silicon Valley est incontestablement un territoire de l'intelligence. Il n'est pas nécessairement équivalent à un territoire qui serait innervé par des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs* ».

Reconnaître les savoirs de tous, et tous comme porteurs de savoirs pourrait se rapprocher du slogan « *tous formés, tous formateurs* » porté par le mouvement Peuple et Culture dans les années 1970 et tenterait à mettre en évidence qu'à défaut d'avoir pensé le "*territoire apprenant*", l'éducation populaire a été une préfiguration de la société apprenante. Une approche qui renvoie aux valeurs puisque alors, revendiquer un territoire apprenant « *c'est poser* […] *une utopie éducative et politique* », celle de mobiliser une dynamique collective « *fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire* ».

« *À l'instar du mouvement de* « l'école pour tous » *qui fut l'utopie des 19ème et 20ème siècles, le* « territoire apprenant » *est l'utopie éducative et politique du 21ème siècle. Mais cette utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé, qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin* » conclut Bernard Bier. Nous ajouterions volontiers car si la démocratisation des savoirs est indispensable, elle n'est pas suffisante, une utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé, qui pose l'émancipation individuelle et collective comme moyen et comme fin.

Bibliographie :

Ouvrages et articles

Bier, Bernard. « "Territoire apprenant" : *les enjeux d'une définition* », Spécificités, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 7-18.

Ben Ayed, Choukri. « *Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté* », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. vol. 51, no. 1, 2018, pp. 15-35.

CNESCO, « *Inégalités scolaires d'origine territoriale en france métropolitaine et d'outre-mer* » Rapport scientifique « *Éducation et territoires* », oct. 2018 http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Caro_educ_et_territoires.pdf

Emilie Garcia-Guillen et Stéphanie Weisser, « *Culture et territoire : des recompositions mutuelles. Deux exemples de territorialisation des politiques culturelles en France et en Belgique* », L'Espace Politique [En ligne], 39 | 2019-3, mis en ligne le 15 juillet 2020, URL : http://journals.openedition.org/espacepolitique/7096

Paquot, Thierry. « *Qu'est-ce qu'un « territoire » ?* », Vie sociale, vol. 2, no. 2, 2011, pp. 23-32.

Rayna, Sylvie. « *La coéducation en question : tous acteurs ?* », Spirale, vol. 73, no. 1, 2015, pp. 119-126.

Thélot, Claude. « *Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique* », Revue Projet, vol. 333, no. 2, 2013, pp. 4-12.

Revues, sites et autres documents

Décentralisation et enseignement : http://media.education.gouv.fr/file/40/4/1404.pdf

« *Faire école. Quelles complémentarités entre le monde enseignant et le monde socio-éducatif ?* » Revue Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2017/4 (Vol. 50)

« *Faire territoire(s)* » : https://www.ceser-nouvelle-aquitaine.fr/sites/default/files/2019-08/Ceser_Territoires_Cheminer_163x235_web.pdf

« La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux ». Revue Éducation & formations n° 100, https://www.education.gouv.fr/la-reussite-des-eleves-contextes-familiaux-sociaux-et-territoriaux-education-formations-ndeg-100-41657

La banque des territoires : https://www.banquedesterritoires.fr/modernisation-des-ecoles-et-batiments-scolaires

Mission Territoires et réussite
file:///C:/Users/DENISA~1/AppData/Local/Temp/Rapport_territoires_et_reussite_1199516.pdf

Conclusion générale

[Des influences morcelées]



Appréhender le sujet des relations entre Éducation et territoire(s) nécessite, plus que pour d'autres objets d'études encore, de définir ce que ces notions recouvrent tant elles apparaissent polysémiques.

« *Parler d'éducation, c'est tout d'abord évoquer une institution sociale, un système éducatif. On oppose ainsi l'éducation chinoise à l'éducation américaine ou l'éducation moderne à l'éducation antique. L'éducation en tant qu'institution possède ses structures, ses règles de fonctionnement, même si celles-ci sont peu précises ou peu explicitées comme nous pouvons l'observer encore dans certains groupes ou tribus. L'éducation française est un ensemble qui a, à sa tête, un ministre ; elle possède des établissements, un corps professoral, des élèves ; un ensemble de lois et de règlements en fixent le fonctionnement. Mais ce serait restreindre, dans cette première perspective, le sens du mot* « éducation » *que de vouloir le ramener à l'aspect strictement institutionnel et/ou officiel* »[112]. En effet, l'approche institutionnelle est réductrice. Pour autant l'histoire particulière de la France et de son École, au moins depuis la révolution de 1789 et le lien fort qui relie la scolarité et la République impose souvent la synonymie entre Éducation et École. L'Éducation en France est donc d'abord et principalement l'éducation scolaire. Mais cette affirmation recouvre en elle-même une multitude de dimensions : à celle de l'institution, il faut en effet celle de ses objectifs, de ses finalités. « *L'école ne saurait se contenter d'*« instruire ». *Elle doit aussi* « éduquer ». (…) *Mais que vise précisément l'école française quand elle entend* « instruire et éduquer la personne » ? *À partir du Code de l'éducation, on peut identifier quatre grands objectifs : transmettre et faire acquérir des connaissances, préparer à la vie professionnelle, éduquer les futurs adultes à être citoyens et à vivre ensemble, viser l'égalité entre élèves dans la réussite éducative. Ces objectifs ne doivent pas être conçus comme indépendants les uns des autres, même s'il est commode d'y réfléchir séparément. Et encore moins comme antinomiques ou redondants : ce sont tous quatre qu'il faut s'efforcer d'atteindre, si l'on veut que tous les futurs adultes soient des* « personnes libres, responsables et sachant vivre avec les autres »[113] affirmait Claude Thélot en 2013.

Et bien que la dimension scolaro-centrée soit prégnante, on ne peut ignorer la tradition d'éducation populaire largement développée en France en parallèle de la démocratisation de l'enseignement. Elle implique à la fois une autre approche des apprentissages et des relations aux savoirs ainsi que la multiplication des acteurs éducatifs. Les méthodes d'éducation active, participative ont irrigué les approches pédagogiques hors puis dans l'école, imposant une articulation entre les deux champs qui naturellement a cherché et tenté de trouver à se construire dans la proximité du terrain.

Ainsi ; le territoire éducatif apparaît lui aussi comme polysémique et implique à la fois la dimension scolaire et une approche éducative plus large. Le territoire de l'École lui-même peut s'entendre

112 Mialaret, Gaston. « *Chapitre I. Extension actuelle de la notion d'éducation* », Gaston Mialaret éd., Les sciences de l'éducation. Presses Universitaires de France, 2017, pp. 9-33.

113 Thélot, Claude. « *Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique* », Revue Projet, vol. 333, n°2, 2013, pp. 4-12.

dans des acceptions différentes et complémentaires. « *Lorsqu'on parle du territoire scolaire*, précise Bruno Garnier, *on peut entendre deux choses : ou bien l'espace matériellement occupé par l'école, qui est en relation avec son environnement géographique, urbain, périurbain ou rural, économique et social ; ou bien son espace fonctionnel, territoire conceptualisé par sa fonction éducative. C'est dans ce deuxième sens que Jacqueline Gautherin a pu écrire que* « la laïcité à la française a souvent été décrite comme un grand partage : d'un côté, la République, les institutions publiques, l'école, les maîtres, les élèves, les savoirs savants et la culture universelle ; de l'autre, les Églises, les communautés, les familles, les enfants, les savoirs vernaculaires et les cultures particulières » *(2005, p. 137). Mais la définition du territoire symbolique de l'école n'implique pas une séparation totale avec le territoire géographique, économique ou social qui en constitue l'environnement physique. Durkheim proposait de placer les sciences physiques et naturelles devant les humanités classiques, et de passer d'une pédagogie de l'abstraction à une pédagogie de l'expérimentation, plus ouverte sur la complexité du monde social environnant que la réduction cartésienne du monde (Durkheim, 1938). Au lieu de voir l'institution scolaire comme résistant essentiellement aux changements qui affectent son territoire extérieur, on dira plus justement que selon Émile Durkheim, l'institution scolaire évolue pour maintenir avec le territoire environnant une distance mesurée pour conserver une force d'entraînement sur le monde social alentour* »[114].

Croiser éducation et territoire(s) revient donc à articuler des réalités multiples allant du plus concret, représenté par le découpage institutionnel du système éducatif ou par la géographie des bâtiments scolaires au plus abstrait qui concerne la mobilisation des acteurs mobilisés dans le cadre de la mission émancipatrice. La dimension territoriale incarne à la fois le quotidien des élèves, des professeur.e.s, des personnels éducatifs et l'ambition d'élévation portée par l'idée républicaine nourrie par les philosophes des Lumières. Le territoire physique, géographique invite à des déplacements illustrés par les transports scolaires, les passages piétons indiquant « *Attention école* », le film de 2013 « *Sur les chemins de l'école* » de Pascal Plisson[115] ou la série télévisée « *Les chemins de l'école* »[116]. Il est marqué par ce besoin de se rendre vers, puis dans le lieu de la transmission, des apprentissages. L'approche de l'école dans le monde rural met en évidence cette nécessité mais aussi les difficultés qu'elle engendre. En bus de transport scolaire ou en pirogue, à pied, en vélo, en voiture, aller à l'école implique un déplacement et un chemin. Ce cheminement est aussi symbolique. L'apprentissage est déplacement. Il est le passage d'une position à une autre, d'un lieu à un autre, d'un savoir à un autre. « *Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars, sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeune : vieux*

114 Garnier, Bruno. « *Territoires, identités et politiques d'éducation en France* », Carrefours de l'éducation, vol. 38, n° 2, 2014, pp. 127-157.

115 https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=210112.html

116 https://www.france.tv/france-5/les-chemins-de-l-ecole/

perroquet. Le voyage des enfants, voilà le sens du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance »[117] écrit Michel Serres, qui identifie l'apprentissage au voyage.

La pandémie sanitaire, encore en cours, a, durant de longues semaines et parfois de longs mois selon les pays, interrompu le chemin physique vers l'école. Le territoire éducatif a pris la dimension d'un écran. Le numérique a réduit les distances, tout en les maintenant (afin d'éviter le diffusion de la maladie) et au risque d'en créer de nouvelles : l'absence d'interactions, d'échanges et donc de compréhension. Le savoir qui devient tellement proche qu'il entre dans la maison, dans la cuisine familiale, dans la chambre de l'élève ou de l'étudiant.e peut aussi s'avérer si lointain, incompréhensible car inaccessible. Ainsi le territoire, s'il dit le chemin, dit aussi la distance. Il met en perspective. Il indique un but à atteindre, des étapes à franchir, des paliers à passer, des pauses, des accélérations. Il implique aussi un accompagnement de ceux qui guident ou pour le moins (et peut-être pour le mieux) cheminent avec les apprenant.e.s.

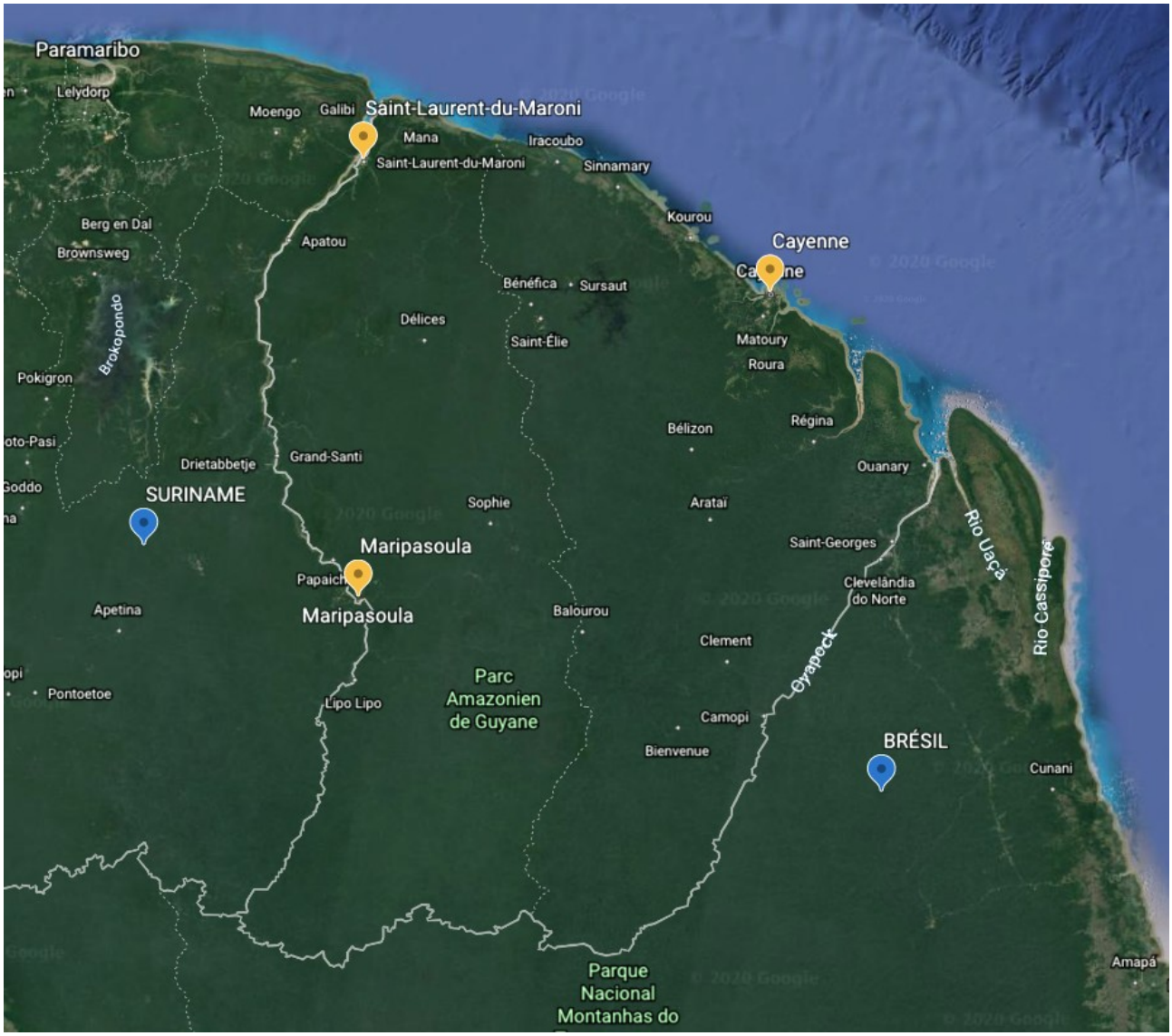
Géographique et symbolique, le territoire éducatif est également un déplacement dans le temps, dans les temps. L'histoire marque profondément l'héritage éducatif, celui de la République qui voit dans l'École, l'espace de la construction et de la transmission de ses valeurs, celui de territoires particuliers comme celui de la Guyane au passé colonial et esclavagiste. L'éducation s'inscrit dans ces évolutions, dans ces ruptures, mais aussi dans ces prolongements. Le temps est aussi celui de la diversité des acteurs éducatifs, leurs temps particuliers et spécifiques : temps hors ou péri-scolaire pour exprimer cette différence et recherche de complémentarité parfois ; « *l'heure des mamans* » pour marquer la fin du temps de classe mais qui, aussi, assigne les parents à la porte de l'école et les mères dans leur rôle genré de prise en charge des enfants, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de les récupérer à la sortie de cette première école qu'on appelle « *maternelle* ». Temps des acteurs et des adultes, à mettre en regard des rythmes (la fameuse chronobiologie) des enfants, et des adolescent.e.s si souvent évoqués et rarement respectés.

Du lieu où sont présentes les structures éducatives à l'espace qui éduque, territoire(s) et Éducation entretiennent des relations multiples, complexes et compliquées. Ce travail de recherche a tenté d'en mettre certaines en évidence, en questionnement, en réflexion. Si le mot "*territoire*" revient fréquemment dans les discours éducatifs, force est de constater qu'il ne fait pas référence à un seul et même concept, de même que la notion même d'Éducation mérite d'être précisée et définie. Nous n'avons pas la prétention d'avoir ici fait le tour du sujet, mais à défaut de présenter la totalité de ce que recoupe l'appellation "*Éducation et territoire(s)*", nos différentes approches ont mis en place quelques pièces de ce puzzle, quelques éléments de ce paysage morcelé et ainsi participé à en éclairer les contours.

117 Michel Serres, *Le Tiers-instruit* (1991)

[Annexe]

Carte de la Guyane



Capture écran d'une image satellite, *réalisée par Google Earth*, le 21/12/20