

## **Place et rôle de l'École en Outre-mer.**

### **L'exemple de la Guadeloupe et de Mayotte, des destins singuliers.**

**Conférence au CUFR de Dembeni**

**Stephan Martens**

**Professeurs des Universités et Vice-recteur de Mayotte**

**27.03.2019**

Mesdames et Messieurs,

Vous allez trouver peut-être présomptueux qu'après huit mois à Mayotte, je vous livre déjà une analyse ou une vision de l'école sur ce territoire, mais parmi les différents sujets possibles, et à la demande de la MGEN et de l'AMOPA Mayotte, c'était l'exercice le plus utile pour moi. Je ne vais pas vous livrer un travail d'historien sur l'école en Outre-mer, ni avoir l'outrecuidance de parler à la place des ultramarins. Mon propos a été construit à partir de certaines sources historiques et sociologiques, que j'ai croisées avec mon expérience personnelle en Outre-mer, en tant que recteur de l'académie de la Guadeloupe de 2011 à 2014, puis sur le poste de Vice-recteur à Mayotte, à partir de juillet 2018.

Le sujet que j'ai choisi, « Place et rôle de l'École en Outre-mer. L'exemple de la Guadeloupe et de Mayotte, des destins singuliers », a été grandement déterminé par mon travail de chercheur, qui porte notamment sur les questions mémorielles, et en continuité de l'essai que j'ai publié, en 2017, sur *L'école le dernier rempart ? Carnet de route d'un recteur en Outre-mer*. Enfin, mon intervention sur l'école en Outre-mer, concentrée sur Mayotte et la Guadeloupe, rend quand même nécessaire une incursion sur la place et le rôle à l'époque coloniale. Mon analyse et ma vision, forcément parcellaires, s'appuieront donc sur l'époque coloniale, suivi de la départementalisation, effective en 2011 à Mayotte, avec un focus sur les années 2010 pour terminer par quelques réflexions sur l'école d'aujourd'hui. Dernière précision : le rôle de l'école de la République ne pourra pas être identique selon l'Outre-mer d'où l'on s'exprime, puisque les missions de l'école y ont évolué à des rythmes différents et aussi avec des attentes différentes. Pour conclure mon propos liminaire, sans vouloir négliger la place et le rôle de l'école coloniale en Afrique ou en Asie, c'est bien l'école coloniale dans les départements et territoires français qui a retenu mon attention.

## **La politique éducative de la colonisation à la décolonisation**

Un retour en arrière s'impose, car comment parler du rôle de l'école en Outre-mer sans commencer par la formation des administrateurs coloniaux ? Sans faire référence à l'École nationale de la France d'Outre-mer (ENFOM), située au centre de Paris, qui avait pour mission de former les administrateurs, les inspecteurs du travail et les magistrats chargés d'accompagner l'évolution de l'empire colonial et de produire les cadres indispensables ? Les valeurs et les objectifs qui étaient valorisés dans cette école, qui deviendra l'école coloniale, font sens et vont interagir sur la formation des maîtres et le contenu de l'école coloniale, comme sur celui de l'école de la République.

Des noms célèbres ont émaillé cette formation. Le point de départ fut l'action de l'explorateur et haut fonctionnaire Auguste Pavie, qui emmène à Paris, en 1885, treize jeunes Cambodgiens formant le vœu avec cette mission cambodgienne d'instruire et d'associer les Cambodgiens à l'administration de leur pays. Mais de 1888 à 1959, c'est l'école coloniale qui prédomine et sa mission est clairement affichée : il s'agissait de « faire pénétrer la République française, ses hommes, ses valeurs et ses lois aux confins des déserts et au cœur des forêts inextricables ». Devenue ENFOM, en 1934, c'est le même objectif qui perdure, Paul Bouteille, son directeur (1950 à 1959), l'affirme dans son discours de rentrée, en 1950 : « L'école forme des fonctionnaires qui vivent dans des régions au climat souvent insalubre ou presque, que tout ce qui fait l'armature de la civilisation moderne est encore à créer ».

Chargée d'accompagner l'évolution de cette réalité mouvante qu'est l'empire, l'école a donc répercuté dans son recrutement et dans son enseignement les inflexions que subit la politique coloniale de la France. L'école tente ainsi de modeler sur ce schéma officiel un projet pédagogique spécifique qui s'appuie alors sur quatre chaires : histoire de la colonisation, géographie, langues et civilisations africaines, dont Léopold Senghor sera titulaire, et langues et civilisations indochinoises. Trop chère pour les classes populaires, pas assez élitiste pour les fils de famille, cette école prend un virage avec l'historien Georges Hardy qui y fait entrer les sciences humaines, et fonde, en 1927, des classes préparatoires à l'école coloniale aux lycées Louis le Grand, Chaptal et Henry IV. C'est la nouvelle politique coloniale de la France que l'école portera dorénavant, à savoir la volonté de développer une nouvelle conscience coloniale en métropole, ce que Raoul Girardet appellera « l'humanisme colonial ». Il faut à ce stade citer le gouverneur Robert Delavignette, directeur des Affaires politiques du ministère de la France d'Outre-mer, de 1947 à 1950. Son cours de littérature et de psychologie d'Outre-mer prend une signification très particulière : « L'école nourrit les élèves dans l'esprit de collaboration avec des hommes de toute race et de toute religion ; l'esprit le plus contraire qui soit à l'oppression raciste, à la persécution religieuse, en un mot à Hitler ». La Seconde Guerre mondiale est donc arrivée à point et l'occupation de la France rend tout son lustre à l'idée de la France d'Outre-mer et renforce la mission

de l'ENFOM chargé de produire les cadres indispensables au relèvement national. C'est le célèbre « La France n'est pas seule » du Général de Gaulle, et du 3 novembre 1940 à la Libération, la direction de l'ENFOM couvre les activités de résistance de ses élèves : ralliements à la France libre, service de renseignements au profit de la Résistance, stages obligatoires pour éviter les incorporations, l'école s'engage et pourra s'enorgueillir, à la Libération, de compter parmi ses anciens élèves Félix Eboué, gouverneur du Tchad, le premier rallié à la France libre.

Décolonisation et création de l'École nationale d'administration (ENA) aboutiront, en 1959, à la fermeture de l'école coloniale. La loi cadre de 1956 prévoyait l'africanisation progressive des cadres, présentée par Gaston Deferre, alors ministre de l'Outre-mer, dans son allocution aux élèves de l'ENFOM, le 1<sup>er</sup> mars 1956, en ces termes : « Sur les bancs de votre école, les autochtones africains et malgaches se presseront plus nombreux, appelés par de nouvelles formules de concours qui tiendront compte à la fois de leur expérience vécue des problèmes d'Outre-mer et des facultés inhérentes aux conditions particulières de leur formation intellectuelle ». Le décret de 1957, stipulant que 70 % des nouveaux administrateurs devront être originaires des territoires d'Outre-mer, obligera cependant l'ENFOM à fermer ses portes en 1959. Les intellectuels et les hommes politiques vont commencer à dénoncer l'enseignement impérialiste, les silences sur les mouvements nationalistes et cet élève idéal qui devait sortir de leurs murs, dont Paul Bouteille dresse le portrait en 1953, en ces termes : « Le type d'administrateur le plus apte à réussir dans nos possessions tropicales est celui du garçon bien musclé, ayant le goût et le sens du commandement, capable de résister à l'isolement, et pour lequel les qualités humaines l'emportent en importance sur les qualités intellectuelles ».

Les débats qui suivront illustreront les contradictions internes de l'enseignement de l'école coloniale qui hésitera trop longtemps entre savoir encyclopédique forcené et spécialisation professionnelle, entre tentation universitaire et école d'application. Georges Hardy, cet historien devenu haut fonctionnaire de l'enseignement colonial – il est nommé directeur de l'école coloniale en 1926 – et mis en cause à la Libération pour son action ambiguë en tant que recteur sous le régime de Vichy, se fait l'apôtre d'une philosophie différenciée de l'enseignement en situation coloniale, considérant que les écoles de l'empire ne doivent former parmi les indigènes « que les élites dont les autorités ont besoin pour faire fonctionner les rouages de la colonisation, en dispensant un enseignement minimal à la masse ». Il considérait en effet comme dangereux un système d'enseignement qui formerait des élites locales nombreuses sans les intégrer à l'administration coloniale, ces élites acculturées surnuméraires risqueraient, si l'on ne pouvait leur offrir d'emploi à la hauteur de leur qualification, de nourrir un sentiment de frustration qui les pousserait à embrasser la cause nationaliste et indépendantiste. Le directeur de l'école coloniale préconisait ainsi la mise en place d'une école populaire, nettement séparée des écoles destinées à former l'élite, pas savante, occupée à améliorer le genre de vie

traditionnel. Deux thèses s'affronteront longtemps encore, comme le rappelle l'historien Philippe Dewitte, au centre du quartier latin: les Noirs sont de grands enfants qui n'ont jamais formé de nations et les Noirs sont des hommes qui à l'époque précoloniale fondèrent des empires.

L'histoire de l'éducation est cependant en marche et l'administrateur abandonne progressivement le principe « d'assimilation intégrale » pour admettre la nécessité de connaître l'indigène, sa langue, sa culture, ses lois, pour mieux collaborer avec lui. L'étude des langues indigènes est ainsi fortement recommandée aux administrateurs et l'école fait appel à des répétiteurs indigènes. Les voyages d'étude sont encouragés et un stage pratique est rendu obligatoire, Gaston Defferre, toujours en mars 1956, le rappelle en ces termes : « Votre tâche y sera légère et passionnante. Sous la tutelle de vos anciens, vous circulerez en brousse, sans autre mission que celle de voir, d'interroger, d'écouter ; et aussi celle de noter, de réfléchir, puisque vous devez préparer ce mémoire de stage qui sera votre chef d'œuvre d'école ». L'Outre-mer devient plus que jamais une vocation, et l'école coloniale est l'école de cette vocation. En même temps, si l'Outre-mer est présentée comme une vocation, les départs signifient aussi pour des jeunes de la liberté, de la poésie et de l'action, loin des contraintes hiérarchiques, loin de la grisaille métropolitaine et de la civilisation urbaine, autant de raisons pour lesquelles les espaces africains ou indochinois séduiront.

Une autre contradiction apparaît alors : comment concilier ce rejet de la civilisation occidentale avec la mission Outre-mer qui était justement de rapprocher les colonies de ce modèle ? Mais finalement, le médecin de campagne d'Honoré Balzac, disait-il autre chose ? Le personnage balzacien, le docteur Benassis qui assainit, défriche et irrigue une vallée reculée de l'Isère, remplit lui aussi la même mission « civilisatrice » à des habitants jusqu'alors dépourvus d'intelligence, écrit l'auteur. On y rejoint bien la droiture morale et la fidélité à ses engagements prônés par Robert Delavignette, un temps directeur (1937 à 1946) et professeur à l'ENFOM, aux élèves administrateurs. Celui-ci est tout simplement un missionnaire laïque et Gaston Defferre le répète sous cette forme, toujours en 1956 : « Là où vos anciens étaient des chefs, vous serez des tuteurs ; là où ils ont donné des ordres, vous prodiguerez surtout des conseils ». Ce discours n'empêchera cependant pas cette réponse édifiante d'un élève appelé à dissenter en 1951 sur les contours de son action personnelle – réponse qui fut par ailleurs très bien notée par ses professeurs : « Nous (Français) avons reconnu à l'Afrique son accession du stade de l'enfance au stade de l'adolescence, une double tâche nous incombe : éviter que la jeune Afrique prenne trop vite des allures de grande Dame, savoir résister aux revendications déraisonnables sans pourtant froisser des susceptibilités très vives et d'autre part conduire peu à peu le monde noir vers sa majorité ».

La politique de formation des administrateurs fut ainsi discontinuée, pleine de contradictions à l'image de la politique coloniale. L'ENFOM deviendra l'Institut des hautes études d'Outre-mer en 1959, puis l'Institut international d'administration publique en 1966, pour finalement intégrer, en 2002, l'ENA. L'ENFOM a formé beaucoup d'hommes politiques et les noms de certains anciens élèves sont restés célèbres : Félix Eboué, mais aussi André Chandernagor et Pierre Messmer, ministres français, Louis Saget, gouverneur puis haut-commissaire de la République aux Comores et à Djibouti, Philibert Tsiranana, premier président de Madagascar ou encore Sisavang Vong, roi de Luang Prabang, puis du Laos.

Politique de formation discontinuée, mais il a fallu, Outre-mer, en assurer la continuité. Une continuité qui sera, elle aussi, contradictoire, soumise aux aléas de l'histoire et qui fera naviguer l'école de mission en mission. Les supposés bienfaits de la colonisation sont à lire au prisme des différentes missions que s'assigne l'empire colonial puis la République française : mission civilisatrice à destination du bon sauvage pour développer l'empire, mission d'assimilation pour renforcer la place de la mère patrie après les grandes guerres, mission d'intégration avec la départementalisation pour répondre aux revendications politiques, mission d'instruction et d'éducation pour tous à égalité, mission de reconnaissance et de valorisation de la différenciation pour développer le vivre ensemble. Aujourd'hui, l'école de la confiance fait le pari dans l'hexagone comme en Outre-mer de favoriser l'égalité des chances par le savoir, seule arme efficace contre le repli identitaire.

La place de l'école en Outre-mer va donc évoluer aussi au fil du temps, de l'évolution des mentalités, des lois et des commissions. Jamais oubliée dans les débats nationaux, États généraux de l'Outre-mer, Année de l'Outre-mer, Assises de l'Outre-mer, Livre bleu de l'Outre-mer, et plus récemment dans le cadre du Grand débat national, lorsque le président de la République, Emmanuel Macron, a rencontré les maires d'Outre-mer sur leurs enjeux spécifiques, le 1<sup>er</sup> février 2019 au palais de l'Élysée. La problématique de la différenciation entre Outre-mer et Hexagone est toujours au centre des discussions, sans jamais être vraiment satisfaite. La réponse est peut-être dans cette phrase sans ambiguïté de la ministre de l'Outre-mer, Annick Girardin, qui lors du Grand débat ouvre ainsi la séance avec les maires ultramarins : « Ces territoires d'Outre-mer qui ont souffert au mieux de l'oubli, au pire de la condescendance ».

## **Quelle déclinaison en Guadeloupe : de l'assimilation à la différenciation ?**

En Guadeloupe, entre 1635 et 1880, la guerre, le commerce et la mise en valeur de l'île sont les préoccupations principales des colons, l'école occupe une place mineure. Les colons riches se procuraient parmi les engagés européens des précepteurs pour éduquer leurs enfants et les gouverneurs leur servaient d'interprètes. La première école chrétienne mais laïque à destination des jeunes filles blanches voit le jour en 1764, à la Martinique. Ce n'est qu'en 1822 qu'ouvre le pensionnat Saint Joseph en Guadeloupe, pour les jeunes filles blanches, sous l'autorité de sept sœurs, moyennant rétribution des familles. Quelques écoles tenues par des blancs commencent à accueillir, séparément, des hommes de couleur affranchis, alors que les esclaves noirs ne recevaient que l'instruction religieuse prescrite dans le Code noir. En 1833, à l'exemple de l'Angleterre, l'affranchissement moral des hommes de couleur libres et l'accès aux droits civils et politiques impose un nouveau projet politique d'instruction publique. En 1837, une école d'enseignement mutuel – méthode d'apprentissage datant de 1815 avec des élèves répartis en petits groupes de niveau avec de jeunes répétiteurs – se met en place à Basse Terre, avec l'aide des religieux et doit accueillir gratuitement les élèves blancs, ainsi que les garçons de couleur de la classe libre, les familles plus fortunées donnant une rétribution. Écoles primaires, écoles du second degré et pensionnats existent donc, mais, souvent refusés, les enfants de couleur libres ne disposent que de trois à quatre écoles gratuites.

Après l'abolition de l'esclavage, en 1848, pour les 87 700 Noirs, représentant 68 % de la population n'ayant reçu qu'une instruction religieuse élémentaire, le statut change et les nouveaux articles prévoient une école élémentaire gratuite pour les filles et une pour les garçons, avec six heures d'accueil obligatoires. 2 500 élèves sont confiés à 132 enseignants, des congrégationnistes en plus grand nombre que des laïcs. La Guadeloupe est couverte au plan géographique. Les objectifs sont précis, l'instruction élémentaire doit être contenue « dans de justes limites » et les livres doivent mettre en relief les « avantages et la noblesse des travaux de l'agriculture ». Il fallait éviter un exode rural trop important et assurer la main d'œuvre pour la production de sucre, même si les colons durent finalement faire appel à une main d'œuvre indienne dès 1854. À l'école primaire, on passe de près de 2 000 élèves scolarisés en 1848 à 9 000 en 1880, et chaque instituteur a en charge 75 enfants qui portent un uniforme pour lui apprendre à lire, écrire, calculer, les règles de l'orthographe et résolution de problèmes.

En Guadeloupe, les antagonismes d'opinion relèvent de la complexité. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle est dominée en Guadeloupe, comme en France, par la croyance que l'école est un outil majeur dans les transformations sociales. Jules Ferry développe le concept de « l'éducation du peuple » pour permettre l'égalité réelle des droits, fondements de l'exercice de la démocratie. Le tryptique « obligation-

gratuité-laïcité » se met en place au niveau de l'organisation de l'enseignement primaire, mais en 1883 l'idée de l'ouverture en Guadeloupe du premier lycée, à Pointe-à-Pitre, réveille de vieux clivages. Cet enseignement d'État représente pour certains colons et responsables politiques locaux l'assimilation totale à la mère patrie, un vrai progrès que la commission d'instruction publique résume en ces termes : « Cette assimilation doit se manifester autant que possible dans les mœurs, c'est-à-dire par un système d'éducation qui se rapproche de celui de la France républicaine. En suivant une autre voie on finirait par créer une jeunesse coloniale qui ne comprendrait plus, à la longue, l'état des questions morales que la métropole soulève ». D'autres responsables politiques en Guadeloupe vont fustiger ce qu'ils appelleront la « politisation de l'école » au mépris de la neutralité et de l'indépendance pédagogique. D'autres, au contraire, regrettent que le baccalauréat, appelé carrément « l'ennemi », ne conduise que vers le fonctionariat, alors que la prospérité s'acquiert dans les carrières agricoles et industrielles, plus utiles et aussi nobles. Ce premier lycée ouvrira pourtant ses portes en 1895 en vue de préparer les garçons au baccalauréat et offrir un enseignement normal pour la formation des instituteurs.

Mais c'est la crise économique qui mettra un frein à l'élan d'instruction publique, et la fermeture des écoles laïques est même envisagée pour des raisons budgétaires. Les Guadeloupéens « républicains » s'y opposeront en expliquant dans leur journal *La Vérité*, en date du 18 août 1901 : « Côte à côte sur un même banc, Blancs, Nègres, Mulâtres, apprennent les mêmes leçons, font les mêmes devoirs, partagent la même nourriture, couchent dans des lits pareils et reçoivent indistinctement le blâme et l'éloge ». Mais la désaffection continue des campagnes et le manque de main d'œuvre remet en question le statu quo de l'école en 1906 et les anti-progressistes resurgissent pour ramener vers la terre les bras qui manquent : abaissement de l'âge de scolarisation de 7 à 13 ans (au lieu de 6 à 14) et cours d'adultes le soir. En 1921, le thème du nécessaire développement de l'esprit pratique et professionnel prend finalement le pas en Guadeloupe, l'enseignement prend une orientation plus technique pour que l'élève développe une dextérité manuelle qui lui permettrait dès la sortie de l'école d'avoir, à défaut de métier, un modeste gagne-pain. D'autres thèmes font débat, la scolarisation des jeunes filles déjà n'y échappe pas : faut-il en faire de bonnes cuisinières, de bonnes maîtresses de maison, des épouses dociles et agréables ou les rendre apte à gagner leur pain tout comme leurs compagnons ?

La loi sur la départementalisation (ou d'assimilation) de 1946 est une réponse politique, jugée progressiste pour répondre aux revendications contre l'arbitraire et l'abus de pouvoir du gouvernement local, elle fait reconnaître l'intégralité des droits civiques dans celles qu'on appelle encore les « vieilles colonies ». Malgré les divergences politiques, elle a pour conséquence immédiate l'installation d'un préfet à la place du gouverneur et l'autonomie économique et financière de

l'assemblée locale. La Guadeloupe compte 10 000 élèves en 1899 et les enseignants accueillent jusqu'à 48 élèves par classe. Formés, dès 1883, au Cours Normal, ils doivent obligatoirement être titulaires du brevet élémentaire ou du brevet supérieur et d'un certificat d'aptitude pédagogique décerné par un jury métropolitain ou colonial. Entre 1930 et 1948, les deux lycées ouverts en Guadeloupe accueillent chacun plus de 500 élèves, mais le taux de réussite au baccalauréat ne dépasse pas 30 %. C'est en 1963 qu'un Centre d'enseignement supérieur, rattaché à l'Université de Bordeaux, est créé.

L'extension de la scolarisation a donc eu des effets directs et on ne peut nier l'existence d'une efficacité scolaire qui se lit dès 1848, où le service d'instruction publique devient nécessaire, jusqu'aux années 1880 de l'obligation scolaire, de gratuité et de laïcité, et 1946 avec le principe de l'assimilation législative. Avec la généralisation de l'alphabétisation, la valorisation des modèles de réussite et l'émergence dans l'élite d'individualités que la détermination sociale aurait eu tendance à conduire sur d'autres chemins, la possible accession de la classe noire aux postes de commandement devient une réalité, une référence positive et un catalyseur d'énergie.

J'arrêterai ici ce rappel historique, forcément lacunaire, qui a tenté de montrer l'évolution de l'enseignement dans une ancienne colonie. On peut encore dire que malgré les efforts entrepris, le contexte colonial a inscrit l'école dans un retard chronique et un rattrapage permanent par rapport à la norme française, comme l'ont été et le sont encore certaines provinces par rapport à Paris, sans compter toutes les disparités régionales. Cette notion de « retard » associée à celle « d'échec », masque le fait que ce retard en Guadeloupe ne concerne pas tous les éléments du système scolaire. Les résultats des élèves se sont améliorés, les professeurs sont bien formés, les locaux sont de bonne qualité et l'encadrement éducatif relativement suffisant. Des livres scolaires et des expérimentations pédagogiques permettent l'adaptation des programmes et la grande avancée que représente la reconnaissance du créole en langue régionale a marqué positivement le système éducatif local. Les établissements scolaires portent dorénavant le nom des hommes et femmes célèbres qui ont construit la société guadeloupéenne, les noms de rues ont suivi, la culture locale, dans son expression artistique a aussi pris toute sa place, des cadres antillais occupent des postes clés et les relations entre Blancs, Noirs et Indiens tendent à se normaliser. En 2018, le lycée Gerville Réache s'inscrit parmi les trois meilleures classes préparatoires littéraires de France et les étudiants des CPGE scientifiques s'inscrivent aussi en bonne place aux divers concours.

Après mes trois années de recteur à la tête de l'académie de la Guadeloupe, j'avais au moins compris qu'il fallait se démarquer de l'histoire des représentations pour repenser la spécificité locale, et que le regard de l'hexagone sur l'école dans les départements d'Outre-mer devait lui aussi changer. C'est ce que j'ai essayé de montrer dans mon essai sur *L'École le dernier rempart ? Carnet de route d'un recteur*



*en Outre-mer*, où j'explique, notamment, avoir été vite convaincu que l'Hexagone pouvait trouver, à l'examen du fonctionnement des périphéries, une autre façon d'investir la connaissance scolaire. Diversité des populations et de leurs histoires respectives, diversité des cultures, diversités sociales (avec l'immigration, l'illettrisme, le chômage), diversité et dispersion des territoires, diversité des établissements, diversité des pratiques, tous les ingrédients étaient là pour insuffler la recherche et l'expérimentation. Mais tous les ingrédients me semblaient être là aussi pour que certains résultats positifs soient observés à la loupe par les gestionnaires et les politiques nationales. Étudier et valoriser, au lieu de comparer la capacité de cette académie à gérer ses écarts avec l'Hexagone, ce serait reconnaître qu'à situation différente, les marges de manœuvre et les stratégies peuvent être autres, les résultats aussi.

Je prendrais juste l'exemple du port d'une tenue réglementaire dans la plupart des écoles et collèges d'Outre-mer, à partir des années 1960. Cette solution bien adaptée, qui n'entache en rien les valeurs de l'école laïque, a fait la preuve de son efficacité et a permis aux départements concernés, où la spiritualité joue un rôle important et où se côtoient sans heurts ni signes ostentatoires, catholiques, protestants, juifs, agnostiques, adventistes, témoins de Jéhovah, évangélistes, adeptes du culte vaudou ou païens, de respecter les règles de la République et de créer dans chaque établissement un sentiment de cohésion et d'appartenance, tout en gommant les différences sociales. Plus largement, l'essayiste Jacques Julliard explique dans *L'École est finie*, pamphlet publié en 2015, que l'École a toujours été le lieu de la laïcité – même si le terme a évolué en fonction des contextes historico-politiques – et doit le rester, en tant qu'espace qui ne se préoccupe pas des opinions de ceux qui la fréquentent, ce qui signifie que les opinions politiques ou religieuses des individus doivent se soumettre devant les savoirs scientifiques, transmis par l'École, rationnellement vérifiables et exposés à l'examen critique. Aucune concession ne doit être faite au nom de l'identité religieuse et les opinions des élèves et des professeurs en matière politique ou religieuse ne doivent pas être pris en compte. On ne peut pas, et en cela Jacques Julliard a entièrement raison, nier la communauté nationale au profit de l'identité des groupes religieux ou ethniques qui sont censés la composer. La France a une histoire, une culture, une langue, l'esprit des Lumières, les valeurs de la République (Liberté, Égalité, Fraternité) et c'est le sentiment d'appartenance à cette France-là qui doit rassembler et non exclure. C'est dans cet esprit d'exclusion de tout signe d'appartenance politique au bénéfice du devoir de neutralité des fonctionnaires que j'ai refusé, actualité oblige, le port de tout « gilet jaune » dans l'enceinte des établissements scolaires à Mayotte. C'est dans cet esprit que nous devons veiller à ce que nos élèves se découvrent pour montrer tout leur visage à l'entrée des établissements scolaires.

Je l'ai écrit dans mon petit essai : renouveler les élites, quelle que soit l'origine sociale, c'est l'exigence de l'école de la République, il s'agit de promouvoir l'élitisme pour tous, mais surtout toutes les

excellences. Gilles Pécout, recteur de l'académie de Paris, l'exprime très bien lorsqu'il insiste sur cette « école qui considère qu'il n'y a pas de voie par défaut et qui tient, par exemple, la voie professionnelle pour une voie d'excellence [...], qu'il n'y a pas de contradiction entre démocratisation et excellence » et qu'enfin « l'excellence peut et doit être plurielle ». Les hussards noirs de la République, ces fonctionnaires sévères, dont les méthodes étaient évidemment contestables, avaient cependant rempli une partie de leur mission, à la fois celle de protéger la République et d'instruire le peuple. Sous la III<sup>e</sup>, voire la IV<sup>e</sup> République, ils eurent, nonobstant leur intransigeance et leur intolérance, la volonté morale et intellectuelle pour réussir. Hannah Arendt l'avait déjà dit autrement : « L'éducation est le point où on décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité ».

Comment donner les bases d'une culture nationale, dans le respect de chaque entité, mais autour de valeurs humanistes partagées ? C'est une question cruciale qui se pose à nous. « La finalité de l'école, c'est le savoir », écrit Xavier Darcos, ancien ministre de l'Éducation nationale, et le savoir est promesse de liberté. C'est ainsi que je concluais mon expérience antillaise où les parents croient encore en l'école comme mode d'élévation sociale.

### **Mayotte, d'une académie entièrement à part, vers une académie à part entière**

L'histoire de l'école à Mayotte a suivi de fait un chemin plus long et plus escarpé qu'en Guadeloupe, même si le point de départ et les questionnements furent les mêmes, du devoir d'éduquer et de civiliser les « races » inférieures à l'obligation morale d'éduquer et de protéger les peuples de ces colonies. Et la politique scolaire à mettre en place fut l'objet des mêmes débats : assimilation ou pas ? Quelles capacités intellectuelles chez l'indigène ? Une école pour quels objectifs ? Fallait-il choisir l'accès identique à la culture occidentale ? L'alignement des programmes et des diplômes sur ceux de la métropole ou l'adaptation de l'enseignement aux besoins des sociétés locales ? Et toujours avec la même crainte d'une remise en cause de la puissance coloniale en permettant aux indigènes d'accéder, un jour, à des emplois qualifiés, et donc à un pouvoir nouveau.

À l'époque coloniale, l'école est au centre de la mission civilisatrice et représente à Mayotte aussi un véritable enjeu politique, puisqu'elle y justifie l'expansion coloniale sensée apporter la civilisation aux peuples soumis ainsi que l'amélioration de leurs conditions sanitaires, un progrès donc apporté aux sociétés colonisées. Mais le contexte musulman et le rôle de Madagascar dans l'éducation vont complexifier les enjeux.

Quand les Français prennent possession de Mayotte, en 1841, il n'y aucune école européenne sur l'île, uniquement le système coranique. Certes, en 1845 des pères missionnaires du Saint Esprit puis des

Jésuites et des sœurs de Saint Joseph de Cluny s'installent sur le territoire, et permettent, en 1847, l'ouverture de deux écoles séparées garçons et filles, à Dzaoudzi. En 1859, une autre école ouvre à Mamoudzou, avec 50 élèves. L'établissement ne compta presque aucun élève musulman et indigène : la population percevait cette nouvelle institution éducative comme élément perturbateur destinée à éloigner les enfants de leur culture d'origine. En 1864, la première école publique laïque est inaugurée à Dzaoudzi, en vue de former des cadres indigènes. En 1868, deux nouvelles écoles publiques ouvrent à Pamandzi et M'Tsapéré, dirigées par des indigènes pour apprendre à lire et à écrire le français et les quatre règles de l'arithmétique, suivies de l'ouverture de quelques écoles de brousse, comme à Sada. En 1898, une école congrégationniste accueille à Mamoudzou des jeunes de 12 à 18 ans pour leur enseigner les pratiques de l'agriculture. De 1845 à 1905, l'école mise en place par des missionnaires pendant 60 ans est un échec à Mayotte : la scolarisation est faible, l'enseignement inefficace, inadapté, peu suivi, les maîtres bien formés manquent et les élèves sont d'origines et d'âges divers, africains, malgaches, créoles surtout – les Européens sont en faible nombre (en 1921, on compte sur 16 élèves à Dzaoudzi : 8 européens, 4 métis assimilés européens et 4 malgaches). De plus, il n'existe ni école primaire supérieure ni enseignement secondaire ou professionnel et seuls quelques élèves de Mayotte qui ont réussi à l'école primaire partent à Madagascar, à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les missionnaires ont du mal à attirer les familles, que leurs principes et leur prosélytisme rebutent. La population est hostile à cet enseignement moral et religieux apporté par des chrétiens, basé sur les bienfaits de la civilisation et les devoirs envers la France, et sur des notions et valeurs qui ne reposent sur aucune explication en dehors du caractère inférieur de l'indigène, dans un milieu insulaire où la religion musulmane est bien établie, et où l'enseignement religieux prime sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La localisation des écoles à Dzaoudzi induit enfin des frais de passage que les familles ne peuvent assumer sans compter que pendant l'hivernage la passe devenait vite impraticable. Un autre frein concerne la faiblesse du budget scolaire : rattachée à Madagascar, l'école à Mayotte ne dispose pas de budget propre et les autorités de Tannanarive ignorent tout de ses vrais besoins.

Entre 1915 et 1918, l'école évolue vers une formation des auxiliaires indigènes, administratifs et techniques, nécessaires au bon fonctionnement de la colonie et il est admis qu'il ne faut pas froisser leurs croyances et pratiques religieuses pour faciliter la fréquentation de l'école. À l'inverse, les écoles musulmanes, pour les filles et pour les garçons, sont nombreuses et très fréquentées pendant toute la période coloniale – il en existe près de 100 en 1907. Il existe deux types d'écoles : les écoles coraniques primaires où on enseigne le Coran et les écoles coraniques supérieures où on enseigne l'alphabet, la grammaire et l'écriture arabes.

Dans l'entre-deux guerres, l'islam constitue un facteur de stabilité sociale non négligeable, cette période est propice à une réflexion sur de nouvelles approches de l'enseignement musulman, avec,

par exemple, en 1931, la proposition du maître coranique, instituteur à Chirongui, de réforme de l'enseignement coranique avec un Cadi et un instituteur européen se partageant l'apprentissage des rudiments de la langue française et des cinq commandements d'Allah, sur le modèle de l'école « Le Myre de Viller ». Mais c'est seulement en 1947, que le recrutement d'instituteurs coraniques rattachés à l'école officielle sera ré-envisagé.

Au-delà de cette chronologie, le rôle attribué à l'école et les objectifs poursuivis ont évolué à Mayotte, comme dans toutes les colonies, en fonction des besoins des colons. Par arrêté du 25 janvier 1904, le but est de développer les sentiments de fidélité envers la France et d'initier les élèves aux idées et coutumes françaises. L'enseignement est de caractère industriel, agricole et commercial pour fournir des collaborateurs à la colonie. Par arrêté du 14 février 1916, il s'agit de faire contracter de bonnes habitudes, à bien se conduire et à acquérir des connaissances pratiques pour les métiers des travaux publics, des postes et des chemins de fer. Par arrêté du 17 janvier 1929, tout en surveillant leur éducation morale, on développe les travaux pratiques vers l'agriculture pour les garçons, la couture et les travaux féminins pour les filles, l'objectif est de former des interprètes, secrétaires, instituteurs, commis de diverses administrations, sages-femmes et des ouvriers pour l'industrie. Enfin, l'arrêté du 14 octobre 1933 stipule qu'il faut diriger la formation morale des indigènes, mais les amener en plus à une pratique courante de la langue française. En parallèle, de nombreux Mahorais s'interrogent sur cette école « importée ». Comme le rappelle Nassur Attoumani, jusqu'aux années 1970, voire 1980, les Mahorais considèrent l'école laïque comme une « institution satanique intronisée par l'homme blanc, donc catholique, ennemi juré de l'islam ». Comme l'explique l'écrivain Soulaïmana Noussoura, l'école était souvent « synonyme de débauche, notamment pour les filles, et de délaissement de leur identité », et son père, qui était un Fundi d'école coranique, considérait « qu'aller à l'école de la République était un projet fumeux, cette instruction n'apportait rien de concret ».

À partir de 1946, avec la fin de la période coloniale et l'accession à la citoyenneté des ressortissants de l'Outre-mer français, émergent les projets de rattrapage qui garantiraient des financements appropriés pour l'école, la modernisation des infrastructures et l'amélioration de la situation sanitaire. La conférence de Brazzaville, du 30 janvier au 8 février 1944, organisée par le Comité français de la Libération nationale, afin de déterminer l'avenir de l'empire colonial français, avait déjà inscrit de nouveaux rapports entre la métropole et l'Outre-mer, et le 30 avril 1946 voit d'ailleurs la création d'un Fonds d'investissement pour le développement économique et social (FIDES). En 1951, malgré les réticences de certains administrateurs qui craignent que des nouveaux programmes alignés sur les programmes scolaires métropolitains « préparent une génération de déclassés et de révoltés », l'assimilation est en marche et un arrêté réorganise l'enseignement public en ouvrant de plus l'accès à tous les enfants sans distinction d'origine. Yves Aubineau, directeur général de l'enseignement en

Afrique Occidentale française, explique, en août 1946, « qu'il faut aussi, pour des raisons d'ordre politique et pouvoir honnêtement tenir des promesses que nous nous devons d'honorer, ne plus faire de différence entre enseignement métropolitain et enseignement africain. Il faut que les niveaux soient identiques. Point n'est besoin certes que les matières soient absolument les mêmes, mais il faut que nous puissions sans craindre le refus de l'éducation nationale, demander l'autorisation de préparer ici les diplômes décernés dans la métropole et non plus des diplômes "africains" considérés par ceux qui les obtiennent comme une véritable duperie ».

Après la naissance de la collectivité territoriale de Mayotte, en 1976, les transformations du système scolaire seront sans précédent pour faire face à la massification de la population scolaire qui passe de 13 % à 40 % de la population totale. De plus, Mayotte se libère de la tutelle des Comores avec la création d'une nouvelle administration, une direction de l'enseignement est mise en place le 22 septembre 1976. C'est l'inspecteur départemental Jean Fasquel qui assurera l'accueil de 5 500 élèves dans le premier degré et 240 dans le second degré. Classes à 39, mise en place des rotations, les 28 écoles de Daoudzi et de Mamoudzou sont surchargées même s'il reste encore 42 villages sans école. Les chiffres fluctuent entre 30 % seulement des enfants scolarisés en 1975 et presque 59 % en 1976, selon l'origine des études statistiques. C'est aussi à cette époque que l'État fait appel à un recrutement massif d'instituteurs locaux titulaires du BEPC ou du certificat d'études primaires, puis du baccalauréat à partir de 1993. Ces instituteurs fonctionnaires formés au Cours normal font partie de la fonction publique territoriale qui se mettra en place de 1977 à 2000.

Mais c'est encore un constat d'échec pour le système éducatif à Mayotte : faible niveau d'instruction général, pénurie de locaux, augmentation des effectifs, massification mal anticipée, instituteurs non qualifiés, les taux de réussite stagnent à 60 % au début des années 2000 pour une certification en CM2 sanctionnée par une dictée, une épreuve de mathématiques, une rédaction et une étude de texte. Les années 1980 marquent néanmoins un tournant, car la priorité est donnée au premier degré, à la formation continue des maîtres et à l'enseignement professionnel avec la création des classes préprofessionnelles pour les élèves qui ont échoué à l'examen d'entrée en sixième. C'est à Chirongui qu'ouvre, en 1985, le premier Centre des technologies adaptées (CETAM), suivi pour l'enseignement technologique par Coconi, Kaweni, Dzoumogné et Labattoir. Ces centres délivrent alors un Certificat d'aptitude professionnelle au développement (CAPD) propre à Mayotte, car non reconnu ailleurs. Lycéens et étudiants mahorais poursuivent leurs études à la Réunion ou en France hexagonale, grâce à l'aide du conseil général et aux bourses nationales – leur nombre passe de 100, en 1980, à 3 400 en 2003.

L'école coranique évolue elle aussi, notamment durant les deux dernières décennies, pour faire face à la croissance démographique, à la disparition des maîtres coraniques fonctionnaires du conseil départemental, à l'évolution de la société mahoraise où les jeunes générations remettent en cause certains contenus théologiques ou ont des pratiques religieuses moins affirmées, et il lui a également fallu s'adapter aux nouveaux rythmes scolaires imposés par l'École républicaine. Les « Madrasa », nouveaux lieux d'apprentissage, apparaissent vers 1990, structurées en associations, se substituent aux écoles coraniques traditionnelles. Les classes moyennes et supérieures y apprécient le confort matériel et l'ouverture vers d'autres formes d'apprentissage. C'est ainsi que la relève des anciens Fundis a été assurée. Mais il ne faut pas occulter à cette même époque le départ de certains jeunes pour poursuivre leurs études dans les pays du Golfe, où ils retrouvent une culture arabo-musulmane et bénéficient de l'aide financière de l'Arabie saoudite.

Il faut tout de même revenir sur quelques événements qui feront date et qui font la preuve que comparaison n'est pas raison, de même qu'il est difficile de comparer la place et le rôle de l'école dans les départements et territoires d'Outre-mer et en France hexagonale sans tenir compte des disparités régionales, structurelles, économiques et historiques, tout comme on ne peut comparer la Guadeloupe et Mayotte sauf en termes de retard et la valeur ne peut être qu'historique : création de trois à quatre écoles pour hommes de couleur libres en Guadeloupe en 1815, à Dzaoudzi première école publique pour les indigènes en 1869 ; premier collège en Guadeloupe en 1875, premier collège à Dzaoudzi en 1963 ; premier lycée en Guadeloupe en 1895, premier lycée, avec trois classes de seconde, à Mamoudzou en 1980 ; premières maternelles publiques en Guadeloupe en 1869, à Mayotte en 1993 ; création du Centre de l'enseignement supérieur littéraire en Guadeloupe en 1963 (Centre universitaires des Antilles et de la Guyane en 1970 et Université des Antilles Guyane en 1982), création du Centre universitaire de formation et de recherche à Mayotte en 2011 ; enfin, alors que l'on crée un rectorat en Guadeloupe en 1997, c'est un Vice-rectorat que l'on crée à Mayotte en 1999.

À partir des années 2010, la crise sociale à Mayotte est de grande envergure, pour un rattrapage dans tous les secteurs. La population mahoraise, les syndicats et les élus (vous avez suivis ces événements mieux que moi, en première ligne avec les contraintes sur la vie quotidienne) ont revendiqué clairement l'entrée dans le droit commun : un rectorat de plein exercice, un accès à l'instruction égal pour tous, la prise en compte du plurilinguisme, la fin des rotations, des constructions scolaires adaptées, la prise en compte des problématiques de transport et de restauration. Le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), intitulé « Justice à l'école et territoires », paru en octobre 2018, est venu confirmer toutes les inégalités scolaire d'origine interne et externe sur lesquelles les experts s'appuient pour croiser et analyser les contextes socio-spatiaux et démographiques, avec les chances de réussite des élèves, plaçant Mayotte en dernière ligne, après la

Guyane quel que soit l’item analysé. Contexte socio-culturel et socio-économique, démographie contraignante, taux d’équipement numérique, transports, restauration et internats, coût des dépenses par élève, taille des établissements et des classes, conditions d’enseignement, pourcentage de jeunes enseignants et de non titulaires, réussite scolaire et questions de l’orientation : tous ces critères avaient déjà justifié le classement total de l’académie, une des rares, en zone d’éducation prioritaire. C’est dans ce contexte connu et partagé que le ministre de l’Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, m’a demandé en juillet 2018 de prendre la tête de l’académie pour y assurer le passage du Vice-rectorat à un rectorat de plein exercice et redonner confiance dans l’école.

### **Mayotte, vers une académie à part entière aux enjeux spécifiques**

Le 15 février 2019, l’assemblée nationale entérine la création du rectorat de Mayotte (article 7 du projet de loi sur l’École de la confiance) au 1<sup>er</sup> janvier 2020. Le système éducatif entre dans le droit commun avec près de 100 000 élèves en 2019, contre 5 000 élèves en 1976 et dorénavant plus de 6 000 enseignants. Avec un tel bilan, difficile et contrasté, l’amélioration des performances de l’école est l’enjeu majeur et il faut relever tous les défis, bien connus par la plupart d’entre vous : pression démographique, scolarisation de tous, investissements de l’État, augmentation et amélioration des infrastructures scolaires, lutte contre l’illettrisme, maîtrise de la langue de scolarisation, formation des enseignants, amélioration des résultats des élèves et insertion professionnelle. Ces enjeux s’inscrivent, en plus, dans un contexte économique et social qui reste très fragile. Le rapport du CNESECO d’octobre 2018, place les Outre-mer dans les zones à risque d’échec scolaire, Mayotte cochant tous les items puisqu’elle cumule à la fois les inégalités extérieures à l’école (fragilités économiques, familiales et culturelles, conditions de vie, milieu rural isolé, milieu urbain fragile) et les inégalités socio-spatiales internes à l’école (transports, internats, taille de établissements, qualification des enseignants, offres de formation, nombre de personnels de santé orientation et réussite aux examens). Le rapport d’information des Affaires culturelles et de l’éducation de l’assemblée nationale, du 18 décembre 2018 et celui de la commission des Lois de l’assemblée nationale, du 22 janvier 2019, affirment bien que le 101<sup>e</sup> département français est « sans doute le territoire d’Outre-mer le plus oublié par la République », et le rapport parlementaire de la délégation aux Outre-mer de l’assemblée nationale, en date du 21 mars 2019, liste une longue série de problèmes structurels que connaît Mayotte. Les rapports font état des déficits en matière d’éducation : scolarisation trop faible des enfants à la maternelle, l’illettrisme (40 % des élèves ne maîtrisent pas le français), faible taux de réussite au baccalauréat, nombre insuffisant de réfectoires ou encore le grand nombre d’enseignants contractuels palliant le manque de titulaires. À ces données implacables, s’ajoute une dimension culturelle inédite qui oblige à décentrer

et nuancer propos et points de vue. Nassur Attoumani, écrit, en 2003, que le « poids du modernisme prime toujours sur le traditionnel », mais qu'ainsi « l'équilibre social mahorais se trouve désormais de plus en plus ébranlé et menacé par l'apport d'une mentalité extérieure et d'un mode de vie souvent inadapté aux valeurs ancestrales mahoraises ». Cette préoccupation trouve écho dans l'expérience d'un couple de fonctionnaires installés à Mayotte dans les années 1990 : « L'école coranique apprend aux jeunes mahorais l'écriture de droite à gauche, l'autorité du Fundi, la soumission à Dieu, la toute-puissance du groupe, nous leur inculquons l'écriture de gauche à droite, la contestation, l'individualisme, l'esprit critique, y compris dans le domaine religieux. Comment voulez-vous que les gamins s'y retrouvent ? » Si l'objectif de l'école en Guadeloupe c'est faire la preuve de son utilité, à Mayotte il s'agit bien de gagner la confiance des familles. Il faut donc répondre au choix des Mahorais d'être Français, sans états d'âme, tout en perdant une part de notre assurance pour mieux prendre en compte leurs spécificités.

Les critiques concernant l'acculturation programmée par l'école de la République ont cependant été entendues. Le rapport parlementaire du 21 mars 2019 suggère d'intégrer l'apprentissage de l'histoire locale des Outre-mer dans le programme national scolaire ainsi que l'enseignement des langues maternelles : « Le sentiment d'appartenance à une Nation se construit par l'appropriation d'une mémoire commune. C'est pourquoi, l'histoire des Outre-mer doit être mieux connue, à la fois dans les territoires concernés mais aussi en Hexagone », est-il écrit. Et le plurilinguisme, comme la prise en compte des langues mahoraises, shimaoré et kibushi en classe maternelle, font dorénavant partie de l'axe 2 du nouveau projet académique (PROJAC) 2019-2022. Nul doute, qu'une fois normées et écrites, ces langues acquerront un jour le statut de langues régionales et seront librement enseignées dans le cadre de la République en classes bi-langues, comme c'est déjà le cas, de manière différente en Guadeloupe, en Martinique, en Guyane ou à la Réunion.

Aujourd'hui, l'académie de Mayotte dispose de 183 écoles, 21 collèges et 11 lycées, elle permet l'accès à l'enseignement supérieur au CUFR, qui accueille plus de 1 000 étudiants, pour réduire les départs à la Réunion ou en France hexagonale et former, sur place, les futurs enseignants premier degré dont l'académie a besoin. Mais chacun a compris que le développement de Mayotte passera par le renforcement de l'école et certaines expérimentations pédagogiques, par la formation accrue de cadres, l'accompagnement de l'État en ingénierie, et rien ne se fera sans la volonté de chacun et l'enthousiasme de tous, en étroite collaboration. Chacun sait aussi qu'il ne s'agit pas que d'une question de moyens : depuis 40 ans le budget de l'État consacré à l'éducation n'a cessé d'augmenter – c'est le premier budget de la Nation (50,6 milliards d'€ en 2018). Pour l'académie de Mayotte, le budget annuel s'élève à 500 millions d'€. Dans le cadre du « Plan d'avenir pour Mayotte », en 2018, l'État a alloué, en plus, la somme exceptionnelle de 500 millions d'€, sur cinq ans, à titre de rattrapage.



J'ai commencé par les objectifs de la formation des cadres coloniaux, je me dois de terminer par les objectifs de la formation initiale et continue des cadres aujourd'hui, car il y a, vous l'avez vu, un long chemin de parcouru. Le ministère de l'Éducation nationale a infléchi sa politique de formation, incitant les recteurs à s'inscrire librement dans leur cadre académique, à expérimenter et à innover tout en restant inscrit dans le système éducatif français, dans le cadre des lois de la République. Un changement de posture majeur qui a des conséquences sur la formation. Il s'agit aujourd'hui d'amener des cadres formés et diplômés à se remettre en question en fonction du lieu où ils exercent, en fonction des élèves et des personnels qui seront face à eux. Il s'agit de leur faire accepter l'idée qu'enseigner est un métier qui s'apprend et qui évolue. Il s'agit de les faire avancer depuis leur modèle établi, leur discipline, leur programme, leurs examens, le cadre certifié et défini qu'ils connaissent, vers une mise en perspective nouvelle, dans des contextes pluriels. À Mayotte, former les formateurs signifie aujourd'hui renforcer leur formation si nécessaire, les aider à préparer les concours nationaux ou spécifiques, mais c'est aussi leur apprendre à connaître ce nouveau contexte plurilingue avec ses atouts et ses difficultés, les inciter à prendre en compte l'histoire, la langue, la culture et les valeurs de leurs élèves et de leurs personnels, bref les professionnaliser. C'est dans ce nouvel état d'esprit que l'accueil de tous les personnels nouvellement nommés dans l'académie sera renforcé et organisé sur deux à trois jours pleins. Ces journées auront pour objectif de lancer ensemble ce changement de posture avec pour objectif central la réflexion autour du comment travailler en contexte ultramarin et gagner en efficacité. Pour conforter l'analyse, il suffit de se référer à quelques offres d'emploi de cadres en Outre-mer publiées par le ministère de l'Éducation nationale, en mars 2019, où l'on peut lire, et ainsi mesurer facilement l'écart par rapport au recrutement des cadres coloniaux au début du siècle: « Le candidat devra avoir une aptitude pour le dialogue et la gestion des RH dans un contexte ultramarin marqué par des échanges fréquents et directs, il devra aussi faire la preuve de sa capacité à incarner au quotidien la neutralité bienveillante de l'État » !

Nous devons donc bâtir à Mayotte une école de l'Éducation nationale, située à plus de 8 000 km de la France hexagonale, en tenant compte de son histoire, son territoire, son patrimoine et ses habitudes, nous devons donc la construire différemment. C'est ce que veut dire Jean-Michel Blanquer quand il parle, à bon escient, de l'utilité de bâtir une « École de la confiance ». Ici, dans les départements et territoire d'Outre-mer, et à Mayotte, vu les écarts culturels et religieux, économiques et sociaux, encore plus qu'ailleurs, la place de l'école est à redéfinir ensemble, dans la confiance. Oui, il faut redonner confiance dans l'école de la République et l'égalité des chances qu'elle promeut, il faut faire confiance au milieu insulaire dans lequel nous évoluons et qui existait bien avant notre arrivée, il faut avoir confiance en soi, en ses élèves et dans les autres. Et si nous voulons que notre école occupe toute sa place, nous devons mettre entre parenthèses nos certitudes pour découvrir, écouter, observer, mais

aussi comprendre. Je ne dis pas que c'est simple, je ne dis pas que ce sera facile ni rapide, je dis que c'est, selon moi, la seule voie à emprunter.

## **Conclusion**

Une belle page nouvelle s'ouvre donc dans l'académie, d'autres plus sombres se ferment, qu'il ne faudra certes pas oublier, car comme le dit le proverbe, il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va. L'école est condamnée à évoluer encore et toujours, à gagner en crédibilité. En Outre-mer, plus qu'ailleurs, elle reste le pivot de l'économie locale, le premier employeur de l'île, et représente encore l'un des moyens les plus sûrs de s'élever de sa condition, l'un des moyens les plus sûrs de « faire nation » par le savoir partagé contre toute forme de communautarisme. Les Outre-mer font la preuve que le vivre ensemble est possible quel que soit l'origine ou la religion des personnes. Les valeurs partagées d'équité et de respect peuvent, en Outre-mer, ouvrir généreusement d'autres pistes.

Finalement c'est l'école de la confiance qui doit occuper aujourd'hui tout sa place en Outre-mer. Et si chacun a le droit d'en discuter la méthode pour y parvenir, chacun doit aussi reconnaître que c'est le seul pari qui vaille : faire confiance aux enseignants, faire confiance aux familles, avoir confiance dans nos élèves et leurs possibilités, en un mot avoir nous-mêmes confiance dans l'école et son organisation structurée au plan administratif et pédagogique pour garantir à chacun l'égal accès à la culture.

Mais il nous faut tenir compte du fait qu'à Mayotte, avec le même poids colonial et les séquelles de l'histoire, il manque, contrairement aux Antilles françaises, l'adhésion totale des familles envers l'école, qui est loin d'être acquise, et la distanciation nécessaire entre valeurs de l'islam et valeurs de l'école de la République.

C'est pourquoi je souhaiterais conclure en reprenant ma casquette de chercheur universitaire spécialisé aussi dans les questions mémorielles. Enseigner à Mayotte exige que l'on assume l'école d'hier telle qu'elle a été dispensée en Outre-mer. Assumer la colonisation et le passé de l'école en Outre-mer, ce n'est ni accepter ni légitimer, assumer ne veut pas dire non plus oublier, assumer c'est, au contraire, s'enraciner dans le présent avec une pleine conscience du passé. Assumer, c'est débattre et en tirer des leçons, et donc ne plus être aveugle sur l'histoire, la culture, les langues locales et faire en sorte d'adapter les programmes et les pratiques et affirmer le respect de l'Autre. Enseigner à Mayotte exige qu'on n'accepte pas la fatalité de l'échec scolaire. Assumer notre école, c'est donc remettre le présent en question. L'école à Mayotte occupera toute sa place et jouera son rôle de socialisation et d'intégration si elle assume, se remet en question, évalue ses résultats et s'adapte continuellement.

Nous sommes tous ici comptables de ce que l'école peut être en Outre-mer, mais je suis aussi certain que l'école en Outre-mer ne sera que ce que les Outre-mer veulent qu'elle soit.

« Auch aus Steinen, die einem im Weg gelegt werden, kann man Schönes bauen » (On peut aussi bâtir quelque chose de beau avec les pierres qui entravent le chemin) : c'est sur cette citation de Johann Wolfgang von Goethe que j'avais ouvert mon petit essai sur l'école en Guadeloupe, et c'est avec elle que j'ai choisi de terminer mon propos ce soir.

Maharaba yivo mwanivulikia.

Merci à vous de m'avoir écouté.

## **Bibliographie**

Abou Antoine, *L'école dans la Guadeloupe coloniale*, Paris, L'Harmattan, 1988.

Archives départementales de Mayotte, *L'école à Mayotte du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*.

Arendt Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Folio, 1989.

Attoumani Nassur, *Mayotte : identité bafouée*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Berthélemy Pascale, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010, p. 5-28.

Blanquer Jean-Michel, *Construisons ensemble l'École de la confiance*, Paris, Odile Jacob, 2018.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNSCO), « Justice à l'école et territoires. Éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France », Paris, octobre 2018.

Darcos Xavier, « L'école devrait être protégée du bruit du monde », in MAIF (éd.), *Le Livre militant. 80 paroles engagées pour inventer demain*, Paris, Le Cherche Midi, 2014.

Dewitte Philippe, *Les mouvements nègres en France, 1919-1939*, Paris, L'Harmattan, 1985.

Enders Armelle, « L'école Nationale de la France d'Outre-mer et la formation des administrateurs coloniaux », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, avril-juin 1993, p. 272-288.

Fourrier Jeanne et Jean-Claude, *Un M'zoungou à Mamoudzou. Chronique mahoraise*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Gamble Harry, « La crise de l'enseignement en Afrique Occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, n°128, 2010, p. 129-162.

Julliard Jacques, *L'École est finie*, Paris, Flammarion, 2015.

Martens Stephan, *L'École le dernier rempart ? Carnet de route d'un recteur en Outre-mer*, Pointe-à-Pitre, Jasor, 2017.

Noussoura Soulaïmana, *Mobilisation pour Mayotte. Confiance sur le développement économique et social du 101<sup>e</sup> département français*, Saint-Meur-des-Fossés, Jets d'Encre, 2017.

Pécout Gilles, Entretien avec *La Cohorte*, septembre 2017, p. 19-23.

Surun Isabelle (dir.), *Les sociétés coloniales à l'âge des empires, 1850-1960*, Paris, Atlande, 2012.