

## **Symposium 213**

### ***La problématique « éducation, territoire et territorialité » dans tous ses états***

213/4

#### ***Impact du territoire et de la territorialité sur les résultats scolaires***

(Jean-Luc Fauguet, MCF, EA ADEF)

Les institutions scolaires peuvent-elles se passer du territoire sur lequel elles sont implantées ? Cette question ne devrait pas pouvoir être posée, tant école et société sont indissolublement liés, historiquement, politiquement, socialement et culturellement. Comment une école pourrait-elle tourner le dos à son environnement immédiat ? Malheureusement, la dynamique propre de l'éducation nationale pousse au renfermement depuis la naissance de l'école. Sa clôture a régulièrement été érigée en modèle, et la coupure par rapport à l'extérieur est revendiquée comme critère de qualité par nombre d'enseignants et de parents.

#### **1. Un sanctuaire extraterritorial entouré de mauvais territoires**

L'invention de l'école moderne, commencée de manière un peu brouillonne dans la ferveur révolutionnaire des années 1790, se présente tout d'abord comme un service proposé à la Nation, sans volonté d'imposition, de contrôle, sans enjeu déclaré vis-à-vis des familles : « *Chaque administration de département déterminera le nombre des écoles primaires de son arrondissement, sur la demande des municipalités, présentée par les directoires des districts. Il sera établi à Paris une école primaire par section ; les écoles primaires seront gratuites et ouvertes aux enfants de tous les citoyens, sans distinction.* » (...) « *La nation, offre à tous le grand bienfait de l'instruction, mais ne l'impose à personne. Elle sait que chaque famille est aussi une école primaire, dont le père est le chef. Elle respecte ces éternelles convenances de la nature qui, mettant sous la sauvegarde de la tendresse paternelle le bonheur des enfants, laisse au père le soin de prononcer sur ce qui leur importe davantage jusqu'au moment où, soumis à des devoirs personnels, ils ont le droit de se décider eux-mêmes.* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Talleyrand, septembre 1791, Plan sur l'Instruction Publique

Plus, les révolutionnaires pensent une école guidée par les Lumières et le Progrès, loin, très loin d'une volonté étatique de contrôle politique ou idéologique : « *La première condition de toute instruction étant, dit-il, de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique ; et comme néanmoins cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'assemblée des représentants du peuple, parce que de tous les pouvoirs il est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener.* »<sup>2</sup>

C'est parce que l'Eglise occupait le monopole de l'éducation auprès des familles que d'autres voix se sont fait entendre jusqu'à des propositions d'internats gratuits et obligatoires. Et c'est beaucoup plus tard, sous la troisième république, que l'école va ériger des murs et définitivement mettre en place la « forme scolaire » qui provoque encore aujourd'hui des effets décisifs. L'Eglise a servi de modèle à l'école laïque, par sa morale laïque bien sûr, miroir de la morale chrétienne, mais aussi par l'instauration d'un espace-temps spécifique, borné par les temps didactiques, la journée de six heures et les vacances scolaires. Durkheim a dépeint cette nouvelle institution, aux règles spécifiques qui la coupent du Monde, tout comme la Règle chrétienne s'opposait à la sécularisation. Cette extraterritorialité de l'école invite à la sanctuarisation, et ce qu'on nomme « forme scolaire » comporte en ses dogmes constitutifs le retrait de la société.

Ce n'est donc pas surprenant de découvrir une école de la République empêtrée dans ses contradictions encore aujourd'hui. Construite a minima sans, et souvent contre les familles, les cultures populaires et les territoires, l'école propose un discours inaudible pour les non héritiers.

Il n'est donc pas surprenant que l'Education Nationale ait répugné à penser son inscription dans un territoire. Quand l'environnement de l'école est convoqué, c'est pour en souligner les effets déplorable. Les approches du territoire dans les politiques éducatives ont tendance à ne mettre en avant que les aspects les plus négatifs. Ainsi de l'école rurale considérée comme rétrograde puisque insérée dans une campagne à l'écart de la modernité : les élèves présentent donc, selon ces représentations, du retard, et par antonomase « le rural » est « un attardé ». La chose est identique pour l'école urbaine : le « quartier » représente des dangers pour la scolarité des élèves, et une bonne école de quartier populaire urbain est la plupart du temps, pour les usagers, une école coupée du quartier, capable d'extraire les bons élèves de leurs mauvaises influences.

## **2. L'impact du territoire**

Il a fallu bien des enquêtes et bien des évolutions pour qu'école et territoire commencent à penser leur développement en commun. Les collectivités territoriales aident les petites écoles rurales ainsi que les écoles de quartiers populaires urbains, symboles du service public tellement mis à mal ces dernières décennies de privatisation et d'économie libérale. Les espaces ruraux et urbains défavorisés ont tous les deux été reconnus par le ministère de l'éducation nationale : regroupements et aides spécifiques pour le rural, éducation prioritaire pour les banlieues des villes.

---

<sup>2</sup> Condorcet, 20-21 avril 1792, rapport à l'Assemblée Législative et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique

Mais dans les deux cas il s'agissait de pallier les mauvais résultats des élèves, supposés ou réels, dus à ces « mauvais » territoires.

Les indices pourtant sont là depuis les années 90, c'est-à-dire depuis que l'on disposa d'un appareil statistique national à travers les évaluations de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective inscrites dans la loi d'orientation de 1989. De très nombreux travaux vont pouvoir être menés au début des années 90 ; les recherches s'élargissent et s'approfondissent, en partie grâce aux résultats fournis par les panels de la DEP. Pour la première fois les conclusions dépeignent des écoles rurales performantes, comme le confirme l'évaluation globale du système éducatif en milieu rural, publiée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective en 1995<sup>3</sup>.

L'examen comparatif des résultats bruts des tests d'évaluation au CE2 indique que les élèves des écoles rurales obtiennent des scores légèrement plus élevés que ceux des écoles urbaines, bien que non significatifs. Mais si l'on veut bien comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire des populations socio-culturelles semblables, alors les élèves ruraux obtiennent un score significativement supérieur à celui des écoles urbaines (1,6 point en Mathématiques et 1,2 point en Français).

Certes des formes spécifiques de l'école rurale sont à convoquer, car les mêmes études montrent l'effet bénéfique des classes à cours multiples (tableau 1), mais ces classes multigrades se rencontrent ailleurs que dans le milieu rural.

Une autre conséquence des scolarités rurales consiste en un écart-type plus faible dans les notes ; en sixième et au CE2, la différence de réussite entre enfants d'ouvriers et de cadres est plus faible chez les ruraux que chez les urbains. L'école rurale est donc moins inégalitaire.<sup>4</sup>

Tableau 1 : score des élèves ruraux aux tests d'évaluation selon le nombre de niveaux dans la classe qu'ils fréquentent

	Français	Mathématiques
<b>Ensemble des écoles rurales</b>	<b>63,1</b>	<b>67,4</b>
Dont :		
écoles de moins de 4 classes	69,0	64,4
écoles de plus de 3 classes	62,4	66,5
classes à 2 niveaux	63,7	68,3
classes à 4 niveaux	64,1	68,9
classes à 5 niveaux	65,9	72,8
<b>Ensemble des écoles urbaines</b>	<b>63,2</b>	<b>67,3</b>

Source : *Education et formation N° 43, octobre 1995, Résultats nationaux, année scolaire 1993-1994*

L'angélisme n'est pourtant pas de mise, car si de nombreux effets bénéfiques ont pu être repérés par l'Observatoire de l'École rurale dans les enquêtes par cohorte commencées à la toute fin des années 90 (sentiment de bien-être, vision très positive du territoire, proximité aidante des professeurs....), ce territoire freine les aspirations et tempère les talents. Les élèves ruraux, a

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, (1995), *Le système éducatif en milieu rural*, Éducation et formation, n° 43.

<sup>4</sup> Oeuvrard F., (2003) Les « performances » de l'école rurale, quelle mesure, pour quel objectif, in *Le rural, terre d'exclusion ?*, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 134, Paris, CNDP/SCEREN

contrario des élèves urbains, pensent être des élèves moyens quand leurs résultats sont bons, e leurs vœux d'orientation sont beaucoup plus modestes qu'attendus : ils sont beaucoup plus nombreux à formuler des demandes d'orientation vers l'enseignement professionnel court (BEP, CAP, Apprentissage : 24,9 contre 17,8 pour leurs homologues urbains) (tableau 2).

Tableau 2 : choix initiaux des élèves (premier choix) de 3ème et orientations effectives (orientation)

	Collèges ruraux		Collèges urbains (>10000h)	
	Premier choix	Orientation	Premier choix	Orientation
Seconde	70,6	66,8	76,0	68,6
Redoublement	3,1	9,1	3,3	12,8
BEP	20,4	19,9	16,2	16,5
Apprentissage, CAP	4,5	3,2	1,6	1,6
Autres	1,4	1,0	2,9	0,5

Source : *Education et formation N° 43, octobre 1995*

On voit aisément que les politiques éducatives élaborées ne reposaient que sur de fausses représentations pour ce qui ressort des territoires ruraux. En revanche, les résultats scolaires des urbains populaires n'ont jamais pu se hisser vers la moyenne nationale, même si toutes les écoles ne présentent pas le même bilan négatif. S'il est difficile, voire impossible, de neutraliser toutes les variables constitutives des scolarités des élèves, représentations et pratiques des enfants et parents sur et dans leur territoire témoignent de différences notables qui permettent de relier territoires et carrières scolaires.

### 3. Des territorialités complexes à prendre en compte

Le territoire ne doit pas être considéré à travers le prisme de l'immobilisme et de la carte. Il s'agit de processus de territorialisations, de déterritorialisations, à la manière des rhizomes de Gilles Deleuze et Félix Guattari<sup>5</sup>; du métissage, de la créolisation et de la Relation d'Edouard Glissant<sup>6</sup>. Prenons garde à ne pas prendre une position de « défense de l'école de proximité » qui revendiquerait la racine unique et l'identité figée. Les territoires que l'école doit enfin connaître et reconnaître sont infiniment plus mouvants qu'au début de l'école républicaine. Nous avons à tenir les deux données du problème : prendre au sérieux les lieux de vie, car ils sont bien l'espace des pratiques, mais aussi entrer en relation avec l'autre, se lier aux autres lieux. Le rhizome c'est l'imprévu, c'est le mélange, c'est le métissage. Ainsi la recherche improbable d'une école rurale et d'une école urbaine manifeste d'un aveuglement idéologique. Les enquêtes sociologiques témoignent de l'enchevêtrement des imaginaires et des pratiques. L'urgence n'est pas de faire

<sup>5</sup> Deleuze, G. ; Guattari, F. (1980) *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*, Paris: Minuit,

<sup>6</sup> Glissant, E., (1990) *Poétique de la relation. (Poétique III)* Paris: Gallimard. Glissant, E., (1997) *Traité du Tout-Monde. (Poétique IV)* Paris: Gallimard. Glissant, E., (2009) *Philosophie de la relation* Paris: Gallimard.

correspondre le paysage à une carte imaginaire et par là même figer les représentations, mais de connaître les pratiques sociales, culturelles, scolaires des acteurs, afin d'accompagner élèves et enseignants dans le procès scolaire, en se débarrassant enfin des images d'Epinal des villes et des campagnes, en récusant la prétendue uniformité du populaire.<sup>7</sup>

L'OER a analysé les effets néfastes de la stigmatisation des territoires ruraux sur le procès de scolarisation, et il faudra le concours de toutes les dynamiques sociales, culturelles, scientifiques et politiques suscitées par l'Observatoire des Quartiers Sud de Marseille<sup>8</sup> pour comprendre les effets de territoires dans la mosaïque fragile et complexe des urbanités. Les territoires ruraux populaires, qu'on appelle étrangement les « quartiers », comme si les riches n'habitaient pas des quartiers eux-aussi.<sup>9</sup>

L'euphémisation est à l'œuvre dans la réification des territoires stigmatisés, et expliquent par enchantement et négation de la question sociale les mauvais résultats scolaires : le rural est isolé et donc en retard, les ZEP sont socialement défavorisées et donc marquées par l'échec scolaire. En ses murs l'école était indifférente aux différences<sup>10</sup>, voici qu'hors les murs elle oublie là encore l'origine sociale des acteurs sociaux. Car si effet de territoire il y a bien, que ce soit en positif ou en négatif à travers la stigmatisation des lieux<sup>11</sup>, l'effet de l'origine sociale l'emporte très largement sur les effets de territoire.

Il ne s'agit pas uniquement d'inscrire l'école dans un territoire patrimonial, mais bel et bien de considérer que l'éducation, dans toutes ses facettes (scolaire, non formelle, familiale, informelle) participe au développement durable des territoires, et qu'en ce sens elle doit démolir les murs construits pour se protéger, n'ayant rien à craindre bien au contraire des influences des lieux

---

<sup>7</sup> Fauguet, JL (2008) Métisser le local et le global pour territorialiser réellement les écoles, *Réfractio*n n°21

<sup>8</sup> <http://observatoiredesquartiersud.blogspot.fr/>

<sup>9</sup> Plus encore les riches à Marseille s'enferment et inventent la clôture des espaces publics, en fermant les rues et résidences. Cf. Dorier, E., Berrychickaoui, I., Bridier, S. (2012) *Fermeture résidentielle et politiques urbaines, le cas marseillais*. In *Articulo – Journal of Urban Research*, n°8 (juillet 2012). <http://articulo.revues.org/1973>

<sup>10</sup> Bourdieu, P. (1966) *L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.

<sup>11</sup> Les élèves épousent sur eux-mêmes et sur les autres les stéréotypes véhiculés par la société : « violence, voyous mais bon enseignement en ville », « calme, bonne ambiance mais enseignement déficitaire à la campagne » Cf. Alpe, Y., Fauguet, JL., (2008) *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan