

Pour une géographie des inégalités scolaires

Françoise Carraud (centre Alain Savary)

Les travaux sur les liens entre inégalités sociales et réussite scolaire ont été largement diffusés, leurs résultats – parfois mal interprétés – sont presque devenus des lieux communs. Dans le cadre de cette nouvelle recherche, une équipe pluridisciplinaire s'est interrogée sur les interactions entre les appartenances sociales et les contextes territoriaux (régions, académies, départements, établissements...) : quelles sont, en fonction des appartenances sociales des élèves, les influences des contextes territoriaux – et institutionnels – sur les réussites scolaires ? Les questions qui ont guidé ce travail collectif s'énoncent ainsi : comment la réussite scolaire varie selon le lieu de scolarisation, notamment à l'entrée et à la sortie du collège ? Et comment comprendre les différences constatées ? Car les difficultés d'interprétation sont nombreuses et les variations selon les territoires et lieux de scolarisation relèvent « d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques ». Les hypothèses des chercheurs étaient multiples. Pour les explorer, ils ont croisé différentes méthodologies : des approches statistiques, des comparaisons à différentes échelles et des enquêtes de terrain selon des modalités plus ethnographiques.

Leur travail fait d'abord apparaître d'importantes inégalités sociospatiales d'éducation. Si, à partir des caractéristiques sociales des élèves et de leurs familles, on peut, statistiquement, attendre certains résultats scolaires, selon les lieux de scolarisation de ces élèves d'importants écarts ont pu être repérés. Les acquisitions des élèves dépendent d'un ensemble de conditions pédagogiques et relationnelles qui varient fortement selon les départements et aussi, bien sûr, selon les établissements et les classes. Ainsi douze départements ont des résultats nettement inférieurs à ceux « attendus » à partir des caractéristiques sociales des élèves (dont onze en Île-de-France), les auteurs les disent en « sous réussite ». Tandis que onze départements ont, à l'inverse, des résultats nettement supérieurs à ceux attendus et sont dits en « sur réussite ». Ces derniers ayant, comme caractéristiques communes, une densité de population inférieure à la moyenne et une absence de ville importante.

Dans ces départements en « sur réussite », les chercheurs ont observé une présence

stable d'une forte proportion d'enseignants expérimentés et des coopérations durables entre professionnels scolaires, secteur associatif et différents partenaires institutionnels (autres services de l'État et collectivités locales). La stabilité comme les coopérations permettant l'analyse collective des difficultés rencontrées, l'élaboration de projets cohérents, la prise en compte des besoins de formation et la mise au point de pratiques éducatives et pédagogiques cohérentes ajustées aux besoins des élèves favorisent cette « sur réussite ». Elles permettent aussi de nouer des relations de confiance avec les familles et les élèves pour assurer la concentration requise sur des objectifs éducatifs et pédagogiques partagés. Le département de la Loire a fait l'objet d'un examen approfondi : malgré une densité urbaine forte et une grande précarité, il est en « sur réussite ». Trois ensemble de facteurs expliquant ces résultats ont été identifiés : les ZEP sont déjà en « sur réussite » à l'entrée en 6^e, ce qui signifie que les processus d'échec ont été contenus en primaire ; il n'existe pas de quartiers ou d'établissements bourgeois pouvant attirer les classes moyennes et provoquer des « fuites » à l'origine de cercles vicieux que l'on retrouve ailleurs ; les traditions minières de solidarité se traduisent par une forte implication des professionnels scolaires et par le développement remarquable de coopérations.

Dans les départements en « sous réussite », beaucoup d'établissements semblent ne pas pouvoir assumer leur mission d'éducation : les élèves ou les collégiens en grande difficulté réagissent par des comportements qui perturbent fortement les conditions de travail en classe. Certains établissements sont évités ou fuis par les élèves, et par les enseignants les plus expérimentés, ce qui renforce encore les difficultés. Les auteurs parlent, à plusieurs reprises, d'une logique de « sauve-qui-peut ». L'instabilité et l'inexpérience des professionnels ne permettant pas de faire face aux problèmes, cela induit aussi, chez les élèves et leurs familles, une perte de confiance à l'égard de l'institution scolaire. Les professionnels, dépassés, perturbés par la multiplicité et l'acuité des problèmes à résoudre développent alors surtout des stratégies de survie. Cette recherche montre qu'une forte hiérarchisation des établissements et des classes produit un ensemble de perturbations préjudiciable à la majorité des élèves.

La constitution de « bonnes classes » à l'intérieur de certains établissements, comme moyen de retenir les élèves les mieux dotés socialement, ne s'avère pas une bonne solution. Au contraire, la concentration visible des difficultés dans les autres classes, en général confiées à des enseignants moins expérimentés, alimente les tensions qui perturbent les conditions de travail. Alors, si l'on comprend que les élèves comme les enseignants ont de bonnes raisons de fuir certains établissements, comment agir ? Se limiter à la fermeté sur les dérogations sans participer à la résolution des problèmes paraît tout à fait « insuffisant, injuste et même dangereux » disent les chercheurs. Et, tout en soulignant la complexité des problèmes à résoudre, ils montrent les limites de l'autonomie locale dans certains contextes urbains fortement ségrégués où « l'échelon local n'a souvent pas les forces, les compétences, la cohésion nécessaires pour analyser les situations et trouver des réponses pertinentes ». Les processus « perturbateurs » étant cumulatifs, concluent les chercheurs, les prévenir et les enrayer supposerait un repérage plus systématique et des actions régulatrices davantage coordonnées (selon les différents échelons et entre les professionnels des différentes institutions). ■

Les inégalités sociospatiales d'éducation

Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales

Rapport coordonné par : Sylvain Broccolichi (IUFM de Lille), Choukri Ben-Ayed, (université de Saint Étienne, CRESAL, CNRS), Danièle Trancart, (université de Rouen, Groupe de recherche innovation et société).

Chercheurs ayant participé à la recherche : Carole Asdih, Abdelkader Belbhari, Antoine Bevort, Christine Cesar, Brigitte Dancel, Michel Destéfani, Élisabeth Gagneur, Brigitte Larguèze, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, François Quinson, Jean Paul Russier, Alix Seydoux, Édith Waysand.

Rapport (2006, 469 pages) disponible à l'adresse suivante :

http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/4_BBT_def.pdf