

Des fractures scolaires au « en commun »

Rémi Rouault

Professeur émérite

Université de Caen UMR 6590 Espaces et sociétés

remi.rouault@unicaen.fr

L'invitation du conseil scientifique de la Bouture à venir présenter la façon dont je perçois les contextes de vie des élèves m'a stimulé d'emblée, j'avais eu le plaisir de croiser Guy Berger lors d'une intervention à l'ESEN, je venais y présenter les disparités de contexte des établissements scolaires, en m'appuyant sur *l'Atlas des Fractures scolaires* (Caro-Rouault, 2010). Depuis le début de mes recherches (L'enseignement privé : un système dual ? 1984), j'ai été amené, comme beaucoup d'autres à formaliser le constat de la constitution de parcours scolaires différenciés à la fois par les voies suivies et par l'inégale réussite des élèves, en fonction notamment de leurs origines sociales. Après avoir observé les effets multiples de la massification (La démocratisation de l'enseignement Thèse, 1994) puis les stratégies à l'œuvre dans le fonctionnement du système éducatif (*De la carte scolaire à la scolarisation à la carte*, 2003). Au début des années 2010 j'ai avec Patrice Caro penché pour le constat des fractures scolaires, reprenant en cela l'idée de fractures sociales énoncé par Guilly et Noyé. Si nous avons retenu l'idée de fractures c'est parce que nous avons constaté qu'à certaines étapes des scolarités il y avait constitution de groupes dont les parcours se séparaient de manière définitive et n'offraient plus de deuxième chance par le biais de voies de rattrapage ou de passerelles. Depuis 2010, cela s'est plutôt renforcé. Le grand retard dès l'école primaire réduit les chances d'achèvement d'une scolarité menant au baccalauréat. L'entrée en SEGPA ne conduit qu'exceptionnellement au-delà du BEP. L'entrée en lycée professionnel ne permet plus de revenir vers un baccalauréat technologique puisque les premières d'adaptation, auparavant accessibles après le BEP, ont été supprimées lors de la réforme du baccalauréat professionnel de 2009. Le choix des filières professionnelles et technologiques réduit très fortement les possibilités de réussite à l'Université...

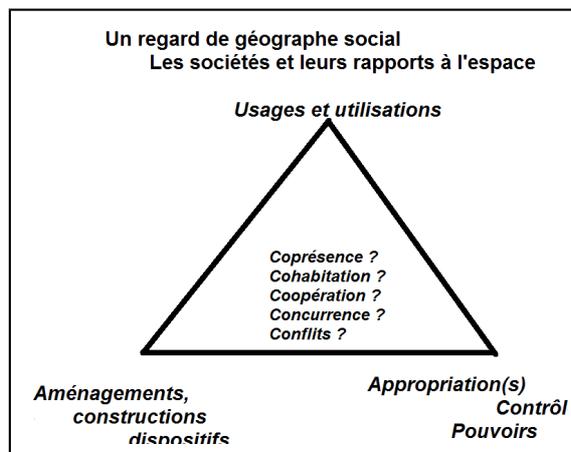
En tant que géographe nous avons été très marqués par le fait que la réussite et l'échec scolaire, surtout lorsqu'il se conclut par un décrochage, est fortement corrélé aux contextes sociaux dans lequel vivent les jeunes. Nous ne proclamons pas qu'il y a un déterminisme absolu conduisant à l'échec scolaire en fonction des seules origines sociales. D'autres facteurs peuvent conduire au désinvestissement ou à l'échec scolaires (difficultés familiales, difficultés psychologiques) ou y remédier (rencontres, lectures....), tout comme à la réussite. Ceci dit comme tout scientifique nous sommes à la recherche de constantes, de régularités et nous ne pouvons que faire le constat du lien entre les contextes de vie des élèves et les fractures qui apparaissent dans les parcours scolaires. Dans le cadre limité de cette intervention - limité par le temps, limité par l'approche puisqu'il n'y a pas d'analyse des pratiques de classe- je m'attacherai à partir de quelques exemples à objectiver l'impact de ces contextes, constitutifs des espaces vécus des élèves sur leur parcours scolaires. Dans un premier temps je préciserai rapidement la façon dont j'aborde l'espace scolaire en tant que géographe social, dans un deuxième temps je développerai quelques exemples de contextes locaux de en questionnant l'idée de mixité sociale, et dans un troisième temps je m'interrogerai sur l'éventuelle dimension spatiale du en-commun.

L'espace scolaire pour le géographe social

Faire de la géographie sociale c'est s'intéresser aux sociétés et à leurs membres à travers les rapports qu'ils entretiennent avec l'espace. Ces rapports peuvent être regroupés en 3 types de rapports : rapports d'usage, rapports d'aménagement, rapports d'appropriation. Chacun de ces types de rapport peut prendre des formes diverses. L'espace peut être utilisé comme ressource (végétale, minérale, mais aussi symbolique...) comme support d'un déplacement, d'une installation, d'un aménagement physique. L'espace peut être aménagé (cultures, constructions...). L'espace peut être approprié (propriété juridique, économique ; processus cognitifs ou affectifs...).

Comme dans la plupart des sociétés, les groupes qui composent la société française, entretiennent ces trois types de rapports à l'espace, sans qu'il y ait forcément un partage homogène des fonctions et des rapports à l'espace. Les utilisateurs ne sont pas forcément les aménageurs et les aménageurs ne sont pas toujours ceux qui possèdent ou qui contrôlent. Personnes physiques et personnes morales (Etat, collectivités locales, entreprises, associations) sont ainsi confrontées à des conflits d'aménagement (de l'emplacement de l'arrêt de bus à Notre-Dame des Landes), à des conflits d'utilisation (de la cage d'escalier –jeunes/résidents, aux sentiers de randonnées – piétons/quads ...), à des conflits d'appropriation (de la place de parking aux successions).

L'espace scolaire n'est qu'un type d'espace parmi d'autres, il est utilisé par les familles qui inscrivent leurs enfants dans des établissements (aménagements) que ceux-ci soient sous la tutelle de l'état et d'une collectivité locale (en fonction des compétences de celle-ci), ou d'une association (OGEC) voire d'une entreprise ou d'une association (privé hors-contrat). L'aménagement immobilier (locaux scolaires) est complété par des dispositifs règlementaires (horaires, programmes, carte scolaire). L'aménagement et son utilisation à travers la carte scolaire est justifié depuis le début de la Cinquième République par la carte scolaire qui prévoit l'affectation des élèves en fonction de leur lieu de résidence. La justification de la carte scolaire, instituée pour faciliter la gestion de la croissance rapide des effectifs scolarisés dans le secondaire, s'appuie sur le caractère supposé identique des établissements. Dès l'origine, cette pseudo identité est remise en cause par les différences d'offre de formation entre premier cycle des anciens lycées, collèges d'enseignement généraux et collèges issus des cours complémentaires. Les premiers ne disposent pas de section de transition en 6°, les deuxièmes de section classique (latin en 6° et grec à partir de la 4°), les troisièmes de deuxième langue vivante. La reconnaissance de la spécificité des élèves accueillis intervient officiellement avec la création des ZEP et de l'enseignement prioritaire dès 1981, et se poursuit avec la diversification des options et des séries jusqu'à ces dernières années. La multiplication des palmarès d'établissements dans la presse hebdomadaire, la diffusion des indicateurs de performance par la DEPP, s'ajoutent à la prise en compte des réputations des établissements pour alimenter l'idée qu'il existe de *bons* et de *mauvais* établissements, comme il existerait de *bons* et de *mauvais* élèves, de *bons* et *mauvais* professeurs et chefs d'établissements. A ma connaissance aucune définition scientifique n'a pour l'instant été posée, l'on reste dans le domaine des



représentations, dont potentiellement celles découlant des rumeurs. Pour autant, même s'il est n'ont pas de fondement objectivables, elles ont des effets qu'on ne peut ignorer puisqu'elles sont à l'origine de la décision de nombre des familles (aux environs de 40%) qui à l'entrée en sixième préfèrent un autre établissement que celui du secteur ; qu'il s'agisse d'un autre établissement public obtenu par dérogation ou en fonction des options linguistiques souhaitées ou d'un établissement privé. L'on sait également que les réputations des établissements interviennent dans les choix de mutation des enseignants (V.Veschambre, 1993). Il en découle de nombreuses stratégies qui conduisent de fait à l'élaboration par les parents de parcours scolaires *à la carte* qui ont le plus souvent pour but de favoriser la fréquentation pour leurs enfants d'autres enfants issus de groupes sociaux identiques au leur. Le choix est celui de la proximité sociale dans une forme d'identité pour échapper à la rencontre de l'altérité.

La mixité sociale : quelle(s) réalité(s) ?

La question de la mixité sociale semble être présente dans la définition et la conception des politiques publiques, notamment celle du logement dans le cadre de la politique de la ville, même si au final, la mixité sociale n'est appréhendée qu'à travers quelques indicateurs statistiques, dont le pourcentage de logement social dans les communes. Le seuil est fixé à 20%, alors que pour la France entière près de la moitié des ménages sont éligibles pour l'accès à ce type de logement... La mixité sociale n'est pas à proprement parler une notion scientifique, elle est absente des dictionnaires de sciences sociales ¹, seul le dictionnaire de sociologie (Le Seuil, 2003) fait référence à la mixité, mais seulement en matière de genre ou de culture et la présente comme « *des situations de coexistence entre individus dotés de caractéristiques sociales différentes : on parle de mariage mixte (quant à l'origine nationale ou religieuse) d'école mixte (quant au sexe) [...] la mixité n'est synonyme ni de l'égalité _ qui de l'ordre de la comparaison des droits- ni de la parité qui renvoie à l'affirmation d'une dualité fondamentales des sexes dans l'espace social.* (Dictionnaire de la sociologie, p.344). Pour le géographe social se pose d'emblée la question fondamentale de l'échelle retenue pour l'observation des faits sociaux à travers la notion de mixité/diversité. Dans toute portion d'espace délimitée par un périmètre, il peut y avoir coprésence d'individus aux *caractéristiques sociales différentes*. Pour autant ces individus aux *caractéristiques sociales différentes* n'ont se mêlent pas forcément les uns aux autres. Dans les communes où les logements locatifs sociaux sont majoritaires, ils sont le plus souvent regroupés et constituent des quartiers homogènes. Même si l'organisation urbaine n'a pas été explicitement conçue selon un plan destiné à éviter ou à empêcher la rencontre des membres des différents groupes, le marché foncier y contribue fortement. Dans d'autres cas, l'urbanisme même est au service d'une forme de ségrégation sociale, des quartiers entiers ont été conçus comme des cités fermées choisies par les propriétaires (commune d'Enghien les Bains, villa Montretout), les travaux de Monique et Michel Pinçon-Charlot et de bien d'autres en attestent. Il existe aussi des formes de ségrégation subies, aires de sédentarisation des *gens du voyage*, îlots en Programme Social de relogement...

En quelque sorte, plus on élargit le périmètre observé plus on augmente la probabilité d'agrèger statistiquement dans un même périmètre des individus aux caractéristiques sociales différentes. Cela ne génère pas pour autant d'interconnaissance ni de mixité sociale. Les travaux d'Éric Maurin montrent la persistance, sinon le renforcement des particularismes sociaux des voisinages. La diversité sociale est certes plus développée lorsqu'on élargit le champ d'observation, mais elle s'accompagne d'une hétérogénéité.

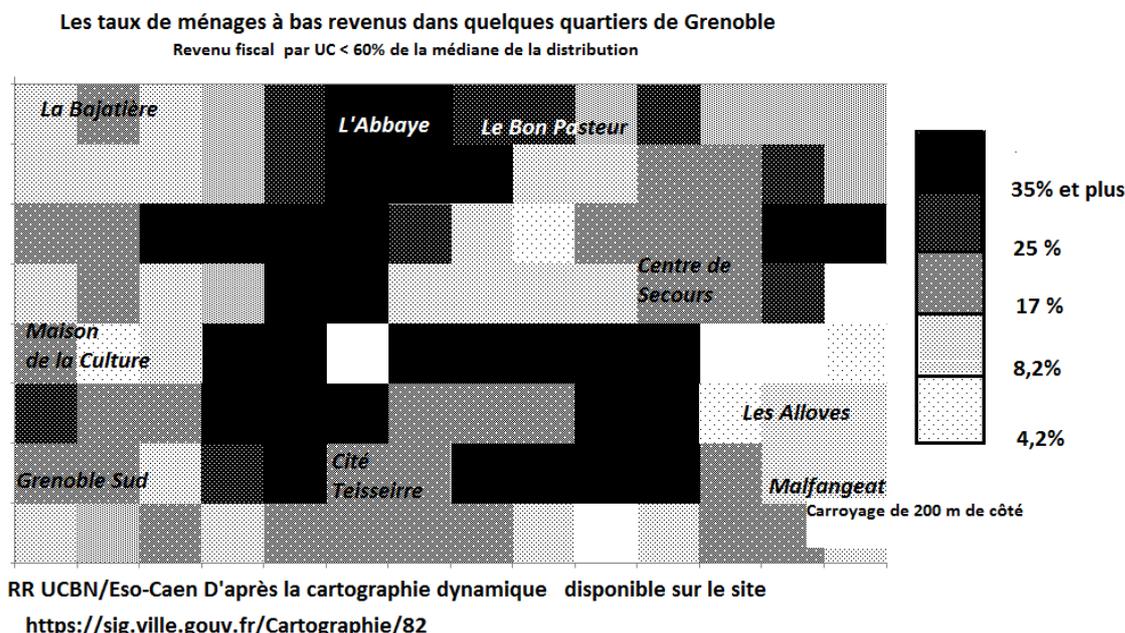
¹Dictionnaire de sociologie, éd Le Robert, Seuil, éd 1999. Dictionnaire de Géographie et de l'Espace des sociétés, Belin, 2003. Les mots de la géographie, dictionnaire critique, Reclus 1999

Pour le dire de manière simpliste, la diversité sociale est moindre dans le couple ou la famille réduite que dans la cage d'escalier ou le voisinage, moindre dans le voisinage que dans la commune ...

individu < couple-famille réduite < cage d'escalier-lotissement < IRIS ou quartier < commune...

La relative proximité spatiale des groupes sociaux dans les cités ouvrières de la fin du XIX^e siècle ou du XX^e siècle ou dans les immeubles haussmanniens est de moins en moins vérifiée, qui correspondait surtout à une stratification verticale ou horizontale est de moins en moins observable. Les villes se fragmentent. Les programmes immobiliers de grands ensembles comme de lotissements s'appuient sur une homogénéité relative des propriétaires ou des locataires à travers les prix pratiqués. Les ménages ouvriers qui ont le projet d'acheter une maison doivent la choisir de plus en plus loin des villes centres. Sauf programmes atypiques et exceptionnels par leur rareté, le marché foncier découle d'une recherche de l'entre soi et amplifie celui-ci (cf. travaux d'Anne Clerval sur Paris...).

La réalité de la mixité sociale est plus celle d'une représentation mythique invoquée qu'un principe présidant aux choix d'aménagement. Ainsi à partir du site de la Délégation Interministérielle à la ville <https://sig.ville.gouv.fr> on peut visualiser à partir de quelques indicateurs socio-économiques les forts contrastes entre îlots et quartiers en matière de pourcentage de ménages à bas revenus (<https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/82> dans l'agglomération de Grenoble. On peut ainsi constater à partir du rapport inter-décile que les écarts de revenus sont relativement faibles dans les trois quarts des quartiers définis par l'INSEE à Grenoble. Cela correspond à une relative homogénéité des revenus perçus par les ménages².



Les élèves vivent donc dans des quartiers où la diversité sociale est le plus souvent réduite. Comme le fait remarquer Éric Maurin, en analysant les résultats de l'enquête voisinage de l'INSEE (4 000 voisinages pour la France entière) les adolescents « dont l'un des parents est diplômé du supérieur vivent dans des quartiers où la proportion d'adultes diplômés du supérieur est en moyenne 3,5 à 4 fois plus forte que celle des

²Le revenu fiscal par unité de consommation est une mesure des revenus déclarés au fisc (avant abattements) qui tient compte de la taille et de la composition des ménages. Le rapport inter-décile fait le rapport entre le 9^eme décile et le 1^{er} décile du revenu fiscal médian par unité de consommation : le 1^{er} décile est le revenu plafond des 10% de la population ayant les revenus fiscaux par unité de consommation les plus faibles, tandis que le 9^eme décile est le revenu plancher des 10% de la population ayant les revenus par unité de consommation les plus élevés. Source INSEE

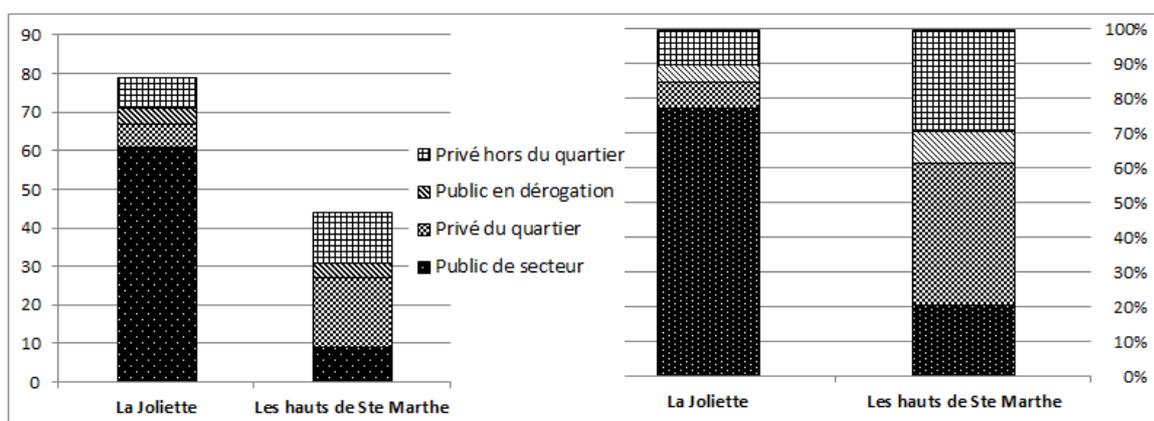
quartiers où grandissent les adolescents n'ayant pas de diplômés du supérieur dans leur famille » (Maurin, p.32). L'on peut aussi consulter la note de l'INSEE Picardie *Évaluations en 6e: l'environnement familial et le voisinage scolaire pèsent sur la réussite de l'enfant* pour comprendre les mécanismes à l'œuvre. (http://www.insee.fr/fr/insee_regions/picardie/themes/ipa/ipa42/IPA42.pdf)

En cela l'espace vécu des jeunes est un des facteurs importants de la constitution des identités et des personnalités à travers les interactions qui s'y jouent ou ne s'y jouent pas. De nombreux travaux ont montré l'incidence de l'adresse des jeunes comme marqueurs d'une identité collective fondée sur la réputation des quartiers. On peut remarquer également que les pratiques de l'espace par les jeunes sont fortement dépendantes de leur espace de résidence et de leurs modes de sociabilité. (Actes du colloque INEDUC, Rennes 2015 à paraître)

« En commun » à l'école ?

La sectorisation scolaire, instituée pour gérer la croissance importante de la population scolarisée sous la double pression du baby-boom et de l'allongement des scolarités a favorisé la diversité sociale dans les établissements en mettant théoriquement fin au partage des différentes filières du premier cycle (classique, moderne, transition-pratique) entre petits lycées, CEG et cours complémentaires. La réforme Haby aurait pu renforcer cette diversité sociale par la création du collège *unique*. La multiplication des options, notamment linguistiques (hiérarchie des LV1 et LV2, langues rares et classes européennes) mais aussi artistiques et sportives, tout comme le développement de l'éducation prioritaire ont recréé au sein des établissements des parcours plus ou moins valorisés, plus ou moins recherchés. Les pratiques d'établissement dans la constitution des classes, les choix d'établissement (collège public de secteur ou collège en dérogation ; collège privé de quartier ou de canton, collège élitiste de centre-ville) par les familles sur la base de réputation contribuent à maintenir des hiérarchies. Les parents les plus informés, les plus stratégiques construisent des parcours à la carte pour leurs enfants en refusant la proximité, quand ils ne disent pas la *promiscuité* sociale. Les travaux de Gwénaëlle Audren³ sur les dérogations à Marseille montrent l'importance des mobilités scolaires choisies par les parents pour éviter la scolarisation de leurs enfants dans les collèges de secteur.

Les mobilités à l'entrée en sixième des élèves de 2 quartiers de Marseille

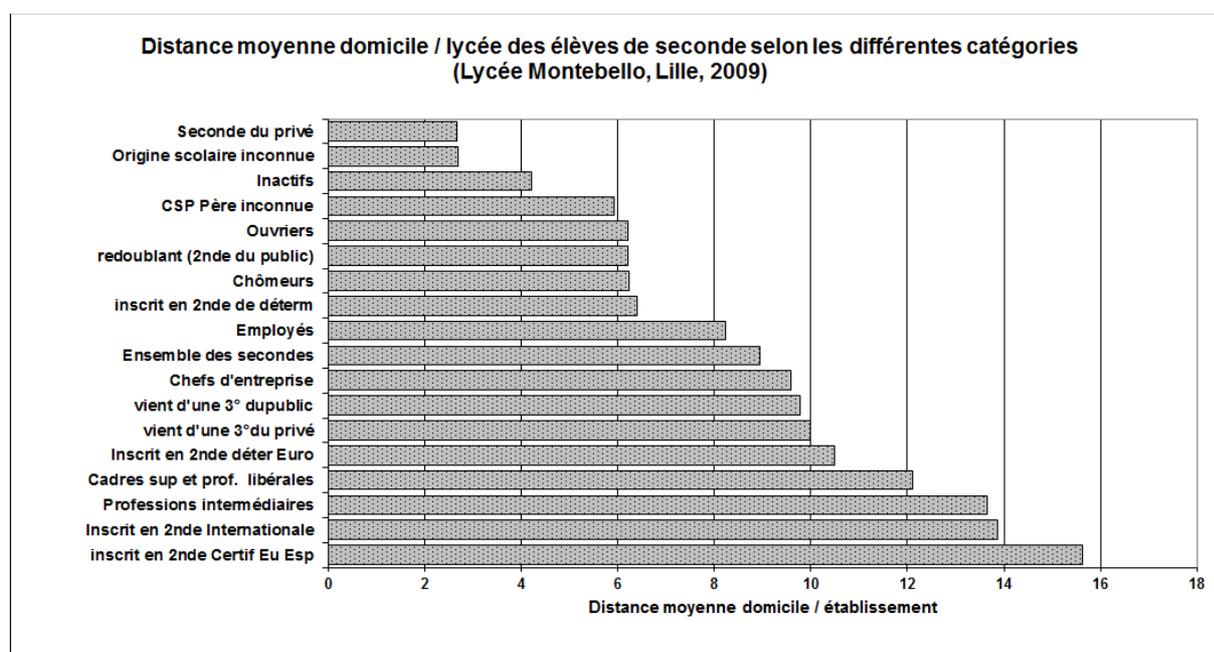


³Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? in Géographie, économie, société 2012/2 (Vol. 14) par [Gwénaëlle Audren](#) LPED / UMR151 – AMU Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille, Gwénaëlle Audren Thèse de doctorat en Géographie 2015.

Le quartier de la Joliette est un quartier central, la population aisée dispose d'un collège public de secteur et d'un collège privé de quartier réputés, 85% des élèves sont scolarisés sur place. Les classes moyennes et supérieures qui résident dans le quartier périphérique des Hauts de Saint-Marthe inscrivent majoritairement leurs enfants hors du collège public de secteur fréquenté également par les enfants qui vivent dans les grands ensembles voisins : 40% vont dans l'un des collèges privés du quartier, 40% partent dans les établissements du centre-ville. L'évitement scolaire est pratiqué pour éviter la promiscuité scolaire. Malgré cela, la sectorisation scolaire contribue au maintien d'une diversité sociale plus forte que celle des espaces de vie dans les établissements scolaires.

individu < couple-famille réduite < cage d'escalier- lotissement < IRIS ou quartier < collège public

Nous avons pu montrer à partir de l'analyse de fichiers d'établissement l'impact des choix de section linguistique sur l'acceptation de la distance à parcourir pour se rendre dans l'établissement fréquenté. Plus la section est prestigieuse, plus la CSP du père est élevée et plus la distance est longue ; plus le passé scolaire a été difficile, plus la situation familiale est défavorisée plus la distance est courte. (Voir carte in *Atlas des fractures scolaires*, Caro-Rouault 2010)



Distance entre le domicile et l'établissement fréquenté selon la CSP du père

CSP de la personne de référence	moyenne	médiane	mini	maxi
Agriculteurs	ns	ns	ns	ns
Chefs d'entreprise	9,59	7	2	31
Cadres sup et professions libérales	12,11	4	2	122
Professions intermédiaires	13,65	6	2	78
Employés	8,25	3	2	59
Ouvriers	6,21	2	2	65
Chômeurs	6,25	3	2	23
Inactifs	4,23	2	2	23
Inconnue	5,92	2	2	16
Total	8,96	4	2	122

Ce constat n'est vraiment pas satisfaisant. En quelque sorte les jeunes qui résident dans les quartiers les moins favorisés ; qui sont scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire, sont doublement marqués par les composantes socio-spatiales de leur identité. Cela ne manque pas d'interroger sur la façon dont des êtres en formation et donc en devenir ont à assumer une identité qui leur est attribuée en fonction de ce qu'ils sont du fait de leur lien de parenté. Si l'on peut comprendre que pour des objectifs de connaissance et de compréhension et d'évaluation des politiques publiques, les enfants et les élèves sont classés dans des catégories liées aux caractéristiques sociales de leurs parents (plus ou moins réduite à celle du père le plus souvent, même si c'est le niveau de qualification de la mère qui est déterminant), on ne peut que regretter la réduction de l'identité d'un être en devenir à celle de ses origines.

L'école a certes pour mission d'assurer la reproduction de la société en contribuant à l'éducation et à la formation des jeunes. Mais rien n'impose que ce soit une reproduction intergénérationnelle à l'identique. Assimiler les caractéristiques sociales de l'élève à celle des ses parents c'est nier le rôle et le pouvoir émancipateur de l'école.

Le « en commun » : l'abolition des identités socio-spatiales ?

Ce qui me paraît stimulant, pour quelqu'un qui propose une lecture de l'espace scolaire à travers la notion de fractures scolaires traduisant les fractures sociales, c'est que le « en commun » qui est au cœur de vos réflexions met de côté les caractéristiques sociales des individus en adoptant des identités liées aux situations d'apprentissage. Ce qui importe c'est ce qui se joue dans l'établissement scolaire pendant les apprentissages. Il ne s'agit pas d'un « en-commun » panurguesque où tout le monde avance au même rythme. Il s'agit d'une démarche dans laquelle les élèves, les enseignants, mais aussi, au-delà, les parents et d'autres intervenants du champ de l'éducation contribuent à l'acquisition-construction simultanée par les élèves de connaissances, de méthodes, mais aussi de reconnaissance et d'autonomie.

J'ai pu l'expérimenter de manière différente dans le cadre de l'appel à Projet commun de la Fondation de France et d'ATD Quart-Monde « En associant leurs parents tous les enfants peuvent réussir » - chantier Flers Alençon. Il s'est agi de permettre à des parents en situation de précarité, voire de très grande précarité, de s'approprier l'accompagnement scolaire de leurs enfants, y compris lorsque eux-mêmes sont illettrés ou analphabètes. Le « en commun » a pu être réalisé en prenant pleinement en compte la parole et les idées de ces parents. Cela a supposé de la part des travailleurs sociaux, mais aussi des enseignants et des éducateurs l'acceptation que l'identité socioculturelle et socio-économique, devait être ignorée en tant que facteur d'échec et que seule le rôle de parent ayant un rôle éducatif importait.

En quelque sorte, en matière d'éducation et de scolarisation le géographe que je suis est prêt à promouvoir l'oubli des caractéristiques et des caractérisations socio-spatiales des identités. Dans un établissement comme le CLEPT, dans une structure comme la **Bouture**, ce qui prime c'est de mettre en situation de réussite et d'épanouissement des individus, ce qui importe c'est certes ce qu'ils sont au moment où ils y entrent, mais c'est encore plus ce qu'ils deviendront y compris lorsqu'ils en sortiront.

Cela impose d'abandonner les représentations non fondées scientifiquement du « bon établissement », du « bon élève » et pourquoi pas du « bon enseignant » qui supposent que de telles identités relèvent de l'essence des personnes morales ou physiques et qu'elles soient immuables. Les travaux de François Jean-Christophe⁴ montrent ainsi que les résultats des élèves en situation de réussite ne s'améliorent pas

⁴François Jean-Christophe, « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris. », *L'Espace géographique* 4/2002 (tome 31) , p. 307-327 URL : www.cairn.info/revue-espace-geographique-2002-4-page-307.htm. François

forcément lorsqu'ils quittent sur dérogation un collège pour un autre ayant meilleure réputation, bien au contraire.

Si l'on ne peut nier la nécessité d'évaluer le rôle des facteurs sociaux dans le fonctionnement du système éducatif, il est indispensable de vérifier que l'école n'accroît pas les inégalités sociales, on peut penser que l'acte éducatif ne nécessite pas la prise en compte mécanique des composantes socio-spatiales des identités des élèves pour les guider et les accompagner dans leurs apprentissages.

En guise de conclusion

Je remercie une nouvelle fois les organisateurs du colloque pour leur invitation et pour l'accueil qu'il réserve aux intervenants, c'est toujours stimulant de devoir adopter de nouvelles perspectives pour traiter une question à laquelle on s'intéresse depuis des dizaines d'années. Passer des fractures scolaires au « en commun » c'est renverser la perspective, c'est délaisser provisoirement les faits sociaux pour envisager les interactions interpersonnelles.

Cela me semble nécessiter de laisser de côté la notion de *mixité sociale*, qui est devenue un cliché du discours politique et absolument pas un objectif d'aménagement et d'urbanisme réel. C'est se placer dans d'autres perspectives que la reproduction sociale à l'identique et la compétition entre élèves, entre établissements.

C'est s'obliger à évacuer les représentations des identités : en quoi peut-on dire que dans un dispositif d'enseignement il est utile de savoir de qui les élèves sont les fils. EN quoi l'élève est-il assimilable à la catégorie sociale de ses parents ?

Plus généralement cela questionne les catégorisations : qui est l'élève : un individu isolé ? un membre d'une famille ? un membre d'une fratrie ?

Jean-Christophe et Franck Poupeau, « Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, URL : <http://rfp.revues.org/1499>