Introduction - Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires

Angela Barthes, Pierre Champollion, Yves Alpe

▶ **To cite this version:**

Angela Barthes, Pierre Champollion, Yves Alpe. Introduction - Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires. Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires, ISTE Editions, 346 p., 2017. hal-01675942

HAL Id: hal-01675942
https://hal.science/hal-01675942

Submitted on 19 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction

L'école publique française s'est d'abord construite contre les territoires, ou du moins, contre les identités territoriales. En effet, la volonté de créer une école pour tous s'est traduite par le projet d'installer la même école partout, parce qu'elle seule pouvait porter les valeurs de la République et le sentiment national. Comme le souligne Antoine Prost (1992, p. 63) : « l'une des fonctions de l'école primaire était de concourir à l'unification des esprits. » Dès lors, les particularismes (les « patois » par exemple) devaient être éradiqués : la référence commune de tous les élèves devait être le seul cadre national, aussi bien pour l'étude de la langue que pour celle de l'histoire (la « civilisation française » dans les anciens manuels) ou de la géographie (qui enseignait les « frontières naturelles » du territoire…). Par la mise en place de la forme scolaire primaire majoritaire de « l'école du peuple » ont ainsi été réalisées les conditions d'une décontextualisation ou même d'un « déracinement » qui devait faciliter l'intégration à la communauté nationale : « depuis la Révolution, le modèle français se réclame d'un corps politique unifié et aménage le territoire de façon centralisatrice, affirmant la primauté de la capitale et des pouvoirs qui y résident ; l'appartenance primordiale sinon unique à la « nation » est inculquée à l'école » (Bérard *et al*., 2005, p. 11). Mais dans le même temps, l'école s'est vu assigner la mission de participer à la « socialisation méthodique de la jeune génération », autrement dit de développer chez l'enfant « un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement désigné » (Durkheim, 2003, p. 51, 1re éd. 1922), ce qui suppose une adaptation au contexte socio-économique, y compris dans sa dimension territoriale. La question des relations entre l'école (au sens générique du terme) et son territoire est donc posée d'emblée, et elle constitue dès la fin du XIXe siècle un axe central des politiques éducatives qui tenteront (la plupart du temps sans succès…) de concilier deux impératifs : l'un de nature politique, celui de l'unité nationale de l'école publique, et l'autre socio-économique, celui de l'adaptation de l'éducation aux conditions locales pour favoriser le développement local et de la participation de l'éducation scolaire à la modernisation de l'économie.

À ces objectifs s'ajouteront après 1960 ceux de la prise en compte des inégalités d'éducation et de réussite scolaire : à côté des déterminants socio-économiques et culturels de ces inégalités, dont l'analyse sera portée par la sociologie de l'éducation (Bernstein, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, etc.), des travaux souvent commandités ou financés par la puissance publique (ceux de l'INED[1] ou de la DEP[2] par exemple) vont mettre en évidence les conséquences de la distribution territoriale de l'offre éducative sur les trajectoires et les performances scolaires.

Progressivement, l'extension du système éducatif dans le sens vertical (allongement de la durée d'étude) et horizontal (diversification des cursus), l'élargissement de l'accès aux études, la démocratisation (relative) de l'accès aux diplômes (Baudelot & Establet, 1989 ; Duru-Bellat, 2002) et l'émergence d'une conception plus utilitariste de l'école (Tanguy, 1986) appuyée sur le « modèle des compétences » (et non plus seulement sur celui des « connaissances »), toutes ces tendances modifient les relations entre l'école et son territoire. En même temps, les territoires engagés dans les dynamiques de compétitivité accrues liées aux avantages comparés entre les lieux voient se renforcer l'affirmation de la nécessité d'un retour au local et d'une démarcation identitaire. La montée en puissance des affirmations locales et des langues régionales, la typicité des terroirs et des patrimoines, la multiplication des labels de qualité, etc., se retrouvent de plus en plus, directement ou indirectement, dans l'école et l'éducation au sens large.

C'est à partir des années 1980 que les sciences de l'éducation se penchent sur la notion de territoire et, plus largement, de contextes territoriaux de l'éducation. C'est d'abord la dimension spatiale issue des travaux des géographes qui sert de cadre à un certain nombre d'analyses éducatives territorialisées (Gumuchian & Mériaudeau, 1980), poursuivies aujourd'hui dans le cadre des études sur les inégalités spatiales d'éducation (Caro *et al*., 2014) ou de l'Observatoire de l'école rurale - Observatoire éducation et territoires (Alpe, Champollion & Barthes, 2001 à 2014). Puis, dans les années 1990, l'accent est successivement mis sur les politiques territorialisées d'éducation, les politiques d'aménagement du territoire éducatif (Derouet, 1992 ; Charlot, 1994 ; Van Zanten, 2001 ; etc.), sur les « effets » : « effet-maître », « effet-classe », « effet-établissement », « effet-circonscription » (Duru-Bellat & Mingat 1988 ; Bressoux, 1994 ; etc.) et, enfin, dans les années 2000, sur les « effets de territoire » (Champollion, 2013). Juste avant cette dernière époque, la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère français de l'Éducation nationale (Davaillon & Oeuvrard, 1998) avait mis en évidence (ce qui fut une surprise pour beaucoup) le bon niveau de réussite des élèves des écoles de l'espace rural qui fut confirmé, notamment, par tous les travaux de l'Observatoire de l'école rurale (Alpe, Champollion & Poirey, 2001-2010).

1. Institut national d'études démographiques.
2. Division de l'évaluation et de la prospective (dont le nom a changé plusieurs fois) rattachée au ministère de l'Éducation nationale.

Sur un autre plan, à la fin des années 1980, le territoire apparaît comme une opportunité à la fois pédagogique et didactique qui facilite les apprentissages et développe la motivation des élèves. De nombreux mouvements pédagogiques (à la suite, notamment, de l'école Freinet) se réclament de cette posture, qui s'accompagne généralement d'une grande attention portée aux relations locales (avec les élus locaux, avec le mouvement associatif, etc.). Plus tard, il fait ici et là l'objet de pratiques éducatives innovantes, telles que le « territoire apprenant » (Jambes, 2011), ou encore le « village éducateur » (Feu & Soler, 2002).

Parallèlement, depuis les années 1990, avec l'émergence de l'éducation à l'environnement, puis de l'éducation au développement durable et de l'éducation au patrimoine, semble se profiler un nouveau lien entre éducations et territoires. La montée des « éducations à » dans l'Éducation nationale, l'apparition d'un champ de recherches structuré autour de ce thème, comme la permanence au-delà des incitations explicites incluses dans la loi Rocard de 1985 au sein de l'enseignement agricole d'un lien fort entre les établissements et les territoires, participent alors à rendre ceux-ci « acteurs » de l'éducation dans le sens où ils impactent jusqu'aux *curricula* scolaires et universitaires (Barthes & Champollion, 2012). Mais les « éducations à » peuvent prendre aussi une fonction utilitaire dans des projets de valorisation économique des territoires posant par là même un questionnement de légitimité et d'éthique (Barthes & Alpe, 2013).

L'objectif premier de cet ouvrage de synthèse sur la thématique « éducations et territoires » consiste d'abord à réinterroger le couple école, entendue au sens large (école, collège, lycée), et territoire, selon trois grands axes et questionnements fondamentaux qui sous-tendent son organisation interne :

– la première partie de l'ouvrage met l'accent sur les évolutions historiques, avec un focus spécifique sur la situation actuelle, des divers liens qui se sont progressivement développés entre l'école et son territoire. Les contributions qui composent cette première partie tentent, pour ce faire, d'identifier et de caractériser la relation entre l'école et son territoire qui s'est construite dans le temps long. Au-delà, elles essaient d'en préciser les modalités contemporaines : elles font dans ce cadre un sort particulier aux nouveautés émergentes. Elles questionnent ainsi d'anciens dispositifs institutionnels (projets d'école, par exemple) comme nouveaux (projets éducatifs de territoires, par exemple), ainsi que des formes originales et innovantes récemment prises par l'école en lien avec ses territoires (« territoires apprenants », « villages éducateurs », etc.) et de nouveaux dispositifs curriculaires tels que les « éducations à » (éducation au développement durable, par exemple) ;

– la deuxième partie traite, pour sa part, du rôle des territoires dans l'éducation et de leurs effets sur l'éducatif sous l'angle des innovations pédagogiques et didactiques qui s'y sont développées. Elle se demande plus particulièrement, dans ce contexte, si

et comment le territoire, en termes d'apprentissage, peut s'inscrire dans le disciplinaire strict (géographie, notamment), dans le pluridisciplinaire/interdisciplinaire (développement durable, éducation relative à l'environnement, par exemple) et dans les projets éducatifs partenariaux. Elle aborde également dans cette perspective la question de la place actuellement occupée par le territorial, qui donne du sens à l'activité professorale, dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants et, au-delà, de l'éventuelle nécessité d'introduire la dimension territoriale dans leur formation initiale ;

– la troisième partie aborde, enfin, à partir des résultats et des analyses issues de recherches de terrain ainsi que des pans de la thématique éducations et territoires plus théoriques en mobilisant ses concepts opérationnels. Elle pose ainsi différentes questions successives dans ce but. Dans quelle mesure et *via* quels processus territoires et territorialités pèsent-ils sur l'éducatif ? Des « effets de territoire » sont-ils à l'œuvre pour ce faire ? Plus précisément, une partie des inégalités d'éducation et d'orientation constatées est-elle d'origine territoriale ? Les politiques publiques menées correspondent-elles vraiment aux besoins de l'éducation dans les territoires ? Les spécificités éducatives rurales observées hier ont-elles encore cours aujourd'hui ou bien école rurale et école urbaine sont-elles en train de converger ?

Toutes ces interrogations s'appuient sur nombre de recherches conduites sur le terrain dans de nombreux laboratoires (ADEF, ECP, EDUTER, ESO, GEODE, Géographie-cité, LDAR, LIPHA, LIRDEF, LSE, etc.) au sein d'universités françaises et canadiennes, ainsi qu'en témoignent les différents signataires des chapitres. Ces questionnements sont également alimentés par les travaux scientifiques menés depuis une vingtaine d'années sur ces thématiques, entre autres par l'Observatoire éducation et territoires, et ses partenaires ibériques espagnols (universités de Barcelone, de Grenade, de Saragosse, notamment) et portugais (université de Lisbonne) (Champollion & Barthes, 2014). L'interrogation et le développement des principaux concepts mobilisés dans cet ouvrage de synthèse doivent beaucoup à ces travaux fondés sur des enquêtes de terrain (Le Marec, 2001).

À travers la diversité de ces approches (et de la qualité des travaux rassemblés ici) se pose donc sur le plan théorique une question centrale, celle de la constitution d'un champ de recherches structuré autour des relations multiples et complexes éducation/territoires. Même s'il apparaît difficile de mettre en évidence une unité thématique, il est sans doute possible de faire émerger les axes principaux qui regroupent les recherches récentes :

– celui des inégalités territoriales d'éducation, sans doute le plus anciennement constitué en champ de recherche universitaire autour de sa dimension sociologique initiale, ultérieurement complétée par des concepts plus géographiques (différents types

de segmentation spatiale, territorialité, etc.), champ qui est de plus en plus reconnu en tant que tel ;

– celui des conséquences du contexte territorial sur les contenus de l'éducation, en relation étroite avec le développement des « éducations à » (EDD, ERE, éducation au patrimoine…), qui renvoie à une longue tradition de l'école primaire (la « leçon de choses », l'école Freinet…) dont les principales dimensions théoriques relèvent de la pédagogie, de la didactique et (partiellement et, sans doute, de façon insuffisante à ce jour) de l'épistémologie des savoirs scolaires ;

– celui des politiques éducatives dites « territorialisées », objet de recherche bien identifié s'inspirant des apports des sciences politiques, mais aussi de la sociologie des organisations, qui pourrait inclure plus largement qu'aujourd'hui des questions plus globales (effets de la mondialisation sur l'éducation et sur les territoires), mais aussi plus « locales », et n'appartenant pas au registre habituel des « politiques éducatives » telles que celle des réseaux de proximité de toute nature qui peuvent aider à « contourner » la décision publique, des conséquences des conceptions urbanistiques (modes d'habitat, etc.), ou encore des conflits d'usage des territoires caractéristiques, par exemple des « nouvelles ruralités ».

Au-delà de ces grandes interrogations, un tel champ de recherche aurait tout à gagner à développer des coopérations scientifiques autour de la question des représentations sociales (Barthes & Alpe, 2016) qui traverse la totalité des thématiques abordées ici, y compris territoriales (pensons ici à la territorialité), et qui a le mérite de disposer de méthodologies susceptibles d'être partagées par de nombreux chercheurs, comme en témoignent d'ailleurs les contributions de certains auteurs présents ici. La construction de ce champ de recherche, déjà bien engagée mais sans doute aujourd'hui encore trop peu formalisée, est un enjeu considérable pour les sciences de l'éducation souvent interrogées par les acteurs et les décideurs sur ces problématiques. L'ambition de cet ouvrage est de pouvoir modestement contribuer à la réalisation de cet objectif.

Références bibliographiques

Barthes, A. & Alpe, Y., « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les Dossiers des sciences de l'éducation,* n° 29, 2013.

Barthes, A. & Alpe, Y., *Utiliser les représentations sociales en éducation*, L'Harmattan, Paris, 2016.

Baudelot, C. & Establet, R., *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles,* Le Seuil, Paris, 1989.

Bérard, L. *et al.*, *Biodiversité et savoirs naturalistes locaux en France,* INRA, 2005.

Bressoux, P., « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie,* n° 108, p. 91-137, 1994.

Caro, P. *et al.*, *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage,* Ministère de l'Éducation nationale, Céreq, 2014.

Champollion, P., *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale,* L'Harmattan, Paris, 2013.

Champollion, P. & Barthes, A. (DIR.), *L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen. Approches socio-spatiales,* Presses Universitaires Franc-Comtoises, Besançon, 2014.

Charlot, B., *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux,* A. Colin, Paris, 1994.

Davaillon, A. & Oeuvrard, F., « Réussit-on à l'école rurale ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, p. 33-35, 1998.

Derouet, J.-L., *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux,* Métailié, Paris, 1992.

Durkheim, E., *Éducation et sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1922.

Duru-Bellat, M., *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes,* Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A., « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue Française de Sociologie*, n° 29, 1988.

Feu, J. & Soler, J., « Més enllà de l'escola rural : cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori », *Temps d'Educació*, n° 26, p. 133-156, 2002.

Gumuchian, H. & Mériaudeau, R., « L'enfant montagnard… Son avenir ? », *Revue de Géographie Alpine*, n° hors-série, Grenoble, 1980.

Jambes, J.-P., *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIème siècle,* L'Harmattan, Paris, 2001.

Le Marec, J., Ce que le « terrain » fait aux concepts, HDR, Université Paris-7, 2001.

Prost, A., *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours,* Le Seuil, Paris, 1992.

Tanguy, L. (DIR.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France,* La Documentation française, Paris, 1986.

Van Zanten, A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue,* Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

Angela Barthes, Université d'Aix-Marseille
Pierre Champollion, ECP et ESO-Caen
Yves Alpe, Université d'Aix-Marseille