

RAPPORT DE L'EQUIPE FRANCAISE

Introduction

L'école s'insère dans des territoires, ici ruraux qui, évidemment, l'impactent. En montagne, par exemple, le territoire a ainsi été à l'origine de la « forme scolaire » de la « classe unique ». Mais c'est une variable explicative qui, comme plus largement le « contexte » dans les sciences humaines et sociales, reste encore aujourd'hui sous-utilisée, voire trop souvent encore négligée, dans les sciences de l'éducation (Arrighi, 2004 ; Lahire, 2012). De quoi parle-t-on exactement quand on étudie le territoire ? Et de quel territoire est-il précisément question ? Le « contexte » - ici donc territorial - n'est pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre (Lahire, 2012), comme pouvait l'être la notion d'espace géographique, par exemple. Le territoire renvoie à un « construit » humain, qui consiste en un véritable « tissage » socio-spatial élaboré progressivement par des « acteurs », que les habitants se sont avec le temps « appropriés ».

Différentes « dimensions » traversent la notion complexe de territoire utilisée par les sciences de l'éducation et, plus généralement, par les sciences humaines et sociales :

- La dimension « spatiale ».
- La dimension « sociologique ».
- La dimension « institutionnelle ».
- La dimension « symbolique » ou « rêvée ».

Le territoire, si l'on ose une définition « synthétique » d'un concept non encore stabilisé, qui par bien des aspects s'apparente à une « question socialement vive » selon la définition qu'en donnent Legardez & Simonneaux (2006), représente un système en tension reliant un espace [éventuellement réticularisé] au jeu social [aux actions, aux projets, aux représentations, etc.] de ses acteurs (d'après Ormaux, 2008). Le territoire, en raison de sa dimension symbolique correspond à un projet social se développant dans la durée, générateur d'identité collective et d'appartenance sociale (Champollion & Legardez, 2008). Il constitue de facto une

territorialité activée (Vanier, 2007) qui renvoie à une *conscience collective* (Caillouette, 2007).

Dans les sciences de l'éducation, le territoire a d'abord, comme on l'a vu, été considéré comme un « contexte » impactant ponctuellement l'éducation, ainsi que l'atteste la « forme scolaire » des « classes à plusieurs cours » (Davaillon & Oeuvarard, 1998 ; Boix, 2003) ; mais il a ensuite été perçu plus globalement, produisant des « effets de territoire » globaux (Champollion, 2005, 2008, 2010) touchant l'ensemble des paramètres scolaires. A ce titre, il a été par exemple montré que, dans les milieux montagnards français, le territoire - ou plutôt la territorialité correspondante - impactait réellement les choix d'orientation et les trajectoires scolaires en tant que variable contextuelle. Moins intensément certes que la dimension sociologique, qui « explique » environ la moitié de la « variance expliquée » ou « inertie » liée aux facteurs contextuels, moins fortement encore que la dimension politique et institutionnelle, qui elle correspond à un tiers de l'inertie, mais de façon tout de même non négligeable, autour de 15%. Rappelons, enfin, que le territoire peut aujourd'hui aussi être pris comme un nouvel « acteur » éducatif à qualité. On parle ainsi de « village éducateur » (Feu & Soler, 2002). Le territoire peut même aller, dans le cas de l'« éducation au développement durable », jusqu'à jouer dans certains territoires ruraux un rôle de prescripteur de curriculum à partir de l'élaboration et de la réalisation projets éducatifs locaux (Barthes & Champollion, 2012).

Développée en milieu rural et montagnard pour essayer de répondre aux contraintes et aux défis de nature principalement géographique (enclavement, altitude), sociale (habitat dispersé, isolement) et démographique (déclin, exode rural), la « forme scolaire » connue sous le nom de classe « multigrade », c'est-à-dire de « classe à plusieurs cours » ou, dans sa modalité extrême, de « classe unique » dans une école, s'est donc - en France - progressivement imposée dans la majorité des écoles rurales et montagnardes. Cette forme scolaire originale, dont les bons résultats pédagogiques ont été attestés par de nombreuses études scientifiques antérieures (IREDU, DEP, OER), se compose de différents éléments qui, pris isolément, peuvent se retrouver dans d'autres types d'école que dans les écoles rurales et montagnardes. Car ce qui la caractérise en premier lieu, c'est l'interaction de ces divers éléments qui y sont rassemblés. Ces différents éléments, dont l'interactivité fonde le caractère systémique de l'école multigrade, sont au nombre de cinq :

- la flexibilité dans la gestion de la classe (de l'espace, du temps, du groupe, des programmes, etc.) ;
- la diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves et des « méthodes » pédagogiques ;
- la simultanéité des activités pédagogiques mises en œuvre au bénéfice des différents groupes ou cours ;
- l'insertion de la classe et plus largement de l'école dans le territoire et, au-delà, dans le contexte d'ensemble environnant ;
- la posture généralement « accompagnatrice » de l'enseignant.

Le rapport de l'équipe française s'appuie sur un ensemble de données quantitatives et qualitatives recueillies au moyen de questionnaires numérisés, d'entretiens semi-directifs et d'observations ethnographiques développées sur un échantillon global d'une quarantaine de classes rurales des espaces *ruraux isolés* de l'espace à dominante rurale (Champsaur, 1998) de trois départements du quart sud-est de la France, les Alpes de Haute-Provence, l'Ardèche et la Drôme (voir Annexe n° 1).

Tous les enseignants des classes investiguées ont passé le même questionnaire (voir Annexe n° 2) destiné essentiellement à caractériser les contextes des classes et des écoles dans lesquelles ils exerçaient respectivement, à faire un premier point sur les méthodes pédagogiques et les outils didactiques qu'ils pratiquaient et à apprécier le niveau de leurs élèves. Ces questionnaires, intégrés aux questionnaires des autres échantillons, ont ensuite fait l'objet d'une saisie informatique sous SPSS et d'un traitement qui a débouché sur un tri à plat général et sur un certain nombre de croisements spécifiques, notamment entre les types de territoires (cf. grille de caractérisation des territoires en Annexe n° 3).

Des entretiens semi-directifs d'une bonne heure en général (voir « guide » d'entretien en Annexe n° 4), menés par les chercheurs de l'équipe française, ont ensuite permis d'affiner sur le terrain les premiers résultats obtenus au moyen des questionnaires. Ces entretiens, enregistrés puis retranscrits intégralement, ont ensuite été traités par le logiciel NVIVO pour repérer les occurrences significatives relatives aux différentes thématiques de la recherche (intersections entre sous-catégories thématiques).

L'enquête ethnographique (voir « grille d'analyse » en Annexe n° 5) s'est, quant à elle, déroulée dans trois écoles différentes du milieu *rural isolé* (Champsaur, 1998) montagnard

français qui, toutes, font évidemment partie de l'échantillon initial français traité par questionnaires, puis entretiens. La première est située dans le département des Alpes de Haute Provence (Barrême) appartenant aux Alpes du sud, la deuxième dans le département de la Drôme (Saint Julien en Quint) au pied du massif préalpin du Vercors et la troisième dans le département de l'Ardèche (Saint Etienne du Serre) sur les marges orientales du Massif Central. Au-delà du contexte territorial, il existe une « unité » de la « forme scolaire » qui réunit a priori ces trois structures : ce sont toutes des écoles de petite taille, adossée à des classes uniques ou à plusieurs niveaux qui ne dépassent pas 15 élèves (Alpe, 2006). Elles présentent en revanche une grande hétérogénéité, tant sur le plan de la population des parents et des élèves que sur celle des enseignants. Mais, au-delà de leurs différences d'origine, les pratiques professionnelles des enseignantes présentent un certain nombre de similitudes, voire de régularités.

Le rapport définitif de l'équipe française, établi conjointement par Pierre Champollion et Michel Floro à partir des données recueillies et des analyses conduites par l'ensemble des membres de l'équipe, Angela Barthes, Pierre Couderc, Jean-Luc Fauguet, Bernard Mathieu, Thierry May-Carle et Catherine Rothenburger, est structuré à partir des six « entrées » principales suivantes :

- Contextes des écoles
- Situation d'exercice et formation des enseignants
- Stratégies didactiques
- Organisation de l'espace et gestion du temps
- Matériels et outils pédagogiques
- Autres éléments d'adaptation

Les données ont toutes été recueillies au cours des deux années 2009-2010 (questionnaires) et 2010-2011 (entretiens et observations ethnographiques). Tous les membres de l'équipe française qui ont travaillé sur cette recherche internationale font partie de l'*Observatoire éducation et territoire* (OET) qui a succédé à l'*Observatoire de l'école rurale* (OER).

1. Les contextes des écoles

1.1 Le contexte territorial des écoles de l'échantillon français

La petite quarantaine de classes uniques ou à plusieurs cours qui constituent l'échantillon français s'inscrit majoritairement à des écoles de *moyenne montagne* situées dans un contexte *rural isolé*, alors que le taux d'écoles de montagne dans l'échantillon international des cinq pays concernés par la recherche se limite à un gros tiers. En France, dans l'échantillon, pas de rural côtier, par exemple. Les villages desservis par ces écoles sont en général, comme dans l'échantillon international, de petits villages de moins de 500 habitants. L'agriculture n'est plus, dans l'échantillon français, l'activité économique dominante, au contraire de ce qui se passe dans l'échantillon international : ce sont l'artisanat et, surtout, le tourisme qui dominent.

1.2 Le contexte institutionnel

Il se rapproche, sauf sur un point, du contexte caractérisant l'échantillon international. L'immense majorité des classes de l'échantillon français sont des classes à plusieurs cours (la moitié) et des classes uniques (la moitié). Soit plus encore que dans l'échantillon institutionnel où le taux de ces deux types de classes « multigrades » atteint déjà 85%. Les classes sont de taille comparable à ce qui est constaté ailleurs : l'effectif de 11 à 15 élèves est majoritaire relativement (30%). Les enseignants sont en règle générale des enseignants d'âge moyen (30-50 ans) ayant déjà une bonne expérience de l'enseignement, y compris en milieu rural avec des classes à plusieurs cours. Ce qui différencie fortement l'échantillon français de l'échantillon international, c'est - en France - la quasi-absence de formation à la classe multigrade : moins de 5% contre près de 50% !

1.3 Le rapport au « milieu de vie » des écoles rurales

Dans ce type d'école, il y a peu d'absences, parce que l'école est bien intégrée au village. De façon générale, pour les parents les aspects importants sont les suivants :

- L'école est un « lieu de vie » constitué de petites structures, mettant en œuvre une pédagogie ouverte sur la vie, développant un « art de vivre » débouchant sur un « bien-être » à l'école, associant une conception philosophique rousseauiste et pédagogique de type Freinet.

- Dans cette perspective, il y a une prise en compte de l'enseignant(e), comme sujet humain, avec sa réputation, son attitude de respect des enfants, sa personnalité, ainsi que sa capacité d'adaptation à leur rythme.

- Les parents aiment cette école qui leur rend « des services », personnels, en allant au-delà de la seule transmission des savoirs à leurs enfants. Il en ressort un modèle d'école qui a un « rôle de service public ». Dans le cas de Barrême, le directeur aide les familles directement : il a le sentiment qu'il accomplit une sorte d'éducation à la parentalité. Il existe par ailleurs des liens financiers entre l'école et les associations du village qui permettent la réalisation de projets, comme des classes découverte, ou des rencontres avec d'autres écoles.

1.4 Le rapport au « territoire environnant »

Pour le professeur, la « professionnalité rurale » le conduit à penser le métier hors de l'école et du scolaire. Il est confronté au paradoxe suivant : utiliser une méthode non coercitive dans un contexte qui, lui, peut autant s'avérer « aidant » que s'avérer contraignant. L'enseignante « antichasse » « doit » choisir une autre école en raison de l'hostilité des ruraux historiques.

L'espace environnant peut être élargi et investi comme un support pédagogique. L'activité de l'école de Barrême s'appuie sur la diversité des milieux représentés, diversité sociale, historique et culturelle, ce qui fait de cet espace investi, un support de communication. Il en ressort qu'il existe une interaction entre les médias. Si l'éducation c'est-à-dire les liens entre l'école et les élèves sont « médiés » par les familles, les liens école famille sont « médiés » par les élèves. Par exemple, lors des débats philosophiques ou d'exposés, les parents sont invités. Ces liens de communication, fondés sur autre chose que des produits scolaires conduisant à des résultats d'évaluation, permettent de développer les relations école et parents et, au-delà, entre école et société. Il y a à la fois une ouverture et un appui sur des structures sociales réelles à la manière de la pédagogie de Freinet. Dans une autre perspective, l'école rurale utilise l'espace environnant l'école comme un support pédagogique pour l'histoire, la géographie, les sciences et vie de la terre, par exemple, dans le cadre d'une approche rappelant la « didactique du territoire » (Pesiri, 2004) développée en Italie. Plusieurs enseignants de l'échantillon rappellent à cet égard que leur objectif principal était de « partir de la culture locale pour aller, via des projets éducatifs, souvent inscrit dans le projet d'école, vers une culture plus institutionnelle », de « s'ouvrir vers les autres en mettant du lien entre

les écoles dispersées au sein d'un même territoire par la présentation réciproque des écoles entre elles, via des rencontres sportives », de « travailler sur des thématiques générales en s'appuyant sur le local », comme avec le développement durable via le tri sélectif des déchets, de « monter des créations théâtrales, des expositions, etc. », d'« aller visiter des musées », d'« organiser des séjours scolaires », etc. etc. (écoles de Blacons, Cobonne, Saint-Agnan en Vercors, Saint Pierre, Dabisse, etc.).

Cette double dynamique, centrée sur l'extérieur, étayée par les parents, se matérialise donc par des sorties scolaires, des voyages d'étude, des spectacles, des visites aux musées, la participation à des concours, des cérémonies, ou par une correspondance entre écoles, qui fonde l'« esprit d'ouverture ».

2. La situation d'exercice et la formation des enseignants

2.1 La situation d'exercice des enseignants

Relativement aux enseignants, l'hétérogénéité règne. Les trois enseignants des trois écoles investiguées dans le cadre des observations ethnographiques l'illustrent bien. Dans le cas de Saint Etienne de Serres, l'enseignante, qui a dix ans d'ancienneté, est une mère de famille de quatre enfants bien implantée dans le pays. Elle a choisi l'école en même temps que son lieu de vie. Dans le cas de Barrême, l'enseignant est un enfant du pays de retour depuis 1991, après avoir travaillé en ZEP, dans des écoles urbaines de Marseille réputées difficiles. Il est célibataire et sans enfants. Compte tenu de la population décrite, l'enseignant a construit la représentation d'un milieu rural pauvre culturellement. Ce qui sous-tend par ailleurs son activité dans le monde associatif. Il considère qu'il doit faire venir la culture, à l'école. Dans le cas de Saint Julien en Quint, dans un milieu plus traditionnel, l'enseignante, « en froid » avec les pratiques locales de sociabilité, comme celle de la chasse, ne se sent pas légitimée par les parents et demande son changement. Les parents craignent un enseignement trop « coupé » des normes culturelles du lieu.

La fonction du professeur semble donc globalement déterminée par la stratégie pédagogique qui consiste à élargir le débat scolaire en direction de l'environnement de la classe ou qui consiste à répondre aux sollicitations du territoire en termes de projets. Le professeur, en général, cherche à susciter l'intérêt des élèves par l'« ouverture » sur l'extérieur, que les

communes rurales, ayant pour objectif majeur de compenser l'« enclavement » géographique et, parfois, l'« isolement » social et culturel, tiennent en grande considération. Sur le plan pédagogique, dans la classe, il y a peu de diversité, mais une centration sur une question d'ouverture aux réalités sociales, qui sert de fil rouge : la thématique de l'éducation et de la vie sociale. Dans ce cadre, les activités s'appuient sur l'extérieur et sont orientées selon les priorités suivantes :

- l'éducation et la lutte contre la « pauvreté » culturelle, souvent plus ressentie que réelle ;
- l'implication personnelle, tant celle des élèves que celle des professeurs, ainsi que celle des parents.

2.2 La formation des enseignants

Les enseignants de l'échantillon français, on l'a vu précédemment, ont en règle générale déjà une bonne expérience de l'enseignement, y compris de l'enseignement en milieu rural avec des classes à plusieurs cours. Mais ce qui différencie fortement l'échantillon français de l'échantillon international, c'est la quasi-absence, en France, de formation à la « classe multigrade » et, d'une façon plus générale, à l'enseignement en école rurale : moins de 5% des enseignants de l'échantillon français en ont bénéficié contre plus de 50% des enseignants des autres pays de l'échantillon! La majorité des *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM) ne proposent en effet pas de vrais modules de formation à l'enseignement en milieux ruraux et montagnards. N'existent, au sein de la formation initiale des enseignants que de très rares petits modules de « sensibilisation » à ces terrains d'exercice particuliers optionnels qui ne dépassent pas quelques heures (Champollion, 2005 ; Champollion & Legardez, 2010). Autrement dit, la formation initiale ne prépare quasiment pas à exercer le métier de professeur d'école en zone rurale et montagnarde. Les acquis de la recherche sur cette question ne sont que peu mobilisés (Champollion & Legardez, 2010). La littérature scientifique sur la question, hors quelques « recettes » pédagogiques pratiques relatives au « multiniveaux », se limite du reste pour l'essentiel aux publications collectives de l'*Observatoire de l'école rurale* (tomes 1 à 5 de *l'Enseignement en milieu rural et montagnard* 2001-2010) et aux publications individuelles de ses chercheurs.

L'adaptation à la « classe à plusieurs cours » et, dans sa forme extrême, à la « classe unique » se fait donc très généralement en France « sur le tas » après la nomination dans ce type de classe rurale et montagnarde. Certes, suivant les lieux d'exercice, les enseignants affectés

dans ces classes peuvent bénéficier de conseils pédagogiques plutôt ponctuels, sauf la première année, de la part des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et de leurs conseillers pédagogiques (CP). Il arrive parfois que de brèves actions de formation continue sur la question soient organisées par les DASEN (ex-inspecteurs d'académie), mais toujours ou presque de façon épisodique : il ne s'agit pas là d'un axe de la politique de formation continue des enseignants. L'essentiel de l'adaptation aux contextes pédagogique, didactique et territorial rural et montagnard relève donc d'une « autoformation » personnelle, parfois accompagnée par les enseignants des classes comparables proches, au sein ou non de réseaux éducatifs affinitaires plus ou moins formalisés. Cependant, comme la majorité des enseignants exerçant dans ses classes y restent longtemps (en dehors des quelques-uns qui en partent dès la première année), on peut considérer que les enseignants exerçant dans les classes rurales et montagnardes deviennent, au bout de quelques années, de bons professionnels de ce type d'enseignement, voire des « experts » de facto. C'est du reste sans doute l'explication d'une partie de la « surréussite » des élèves scolarisés en milieux ruraux et montagnards (hypothèse qui reste cependant à tester)...

3. Les stratégies didactiques mises en œuvre

3.1 De quoi sont constituées les stratégies ?

Que se cache-t-il donc derrière les stratégies éducatives, quels sont les ressorts qui les soutiennent ? Dans le domaine de la psychologie, les stratégies articulent trois dimensions, les processus psychologiques internes et supérieurs, qui pensent l'activité, la mise en œuvre de ces activités, et les résultats obtenus, évalués. Les stratégies didactiques articulent donc des activités pensées, des méthodes, et des résultats. Elles supposent donc une triple dimension intégrant processus, procédure et produit (Bonniol et Vial, 2003)¹.

Les processus sont des aptitudes en développement, inaccessibles directement, mais repérables à travers les conceptions, les représentations, les projections, et des questionnements pertinents sur un objet. Le processus représente l'ensemble des activités de transformation d'éléments d'entrées en éléments de sortie, c'est-à-dire le quoi, et le pourquoi. Les procédures décrivent des méthodes et des techniques de mise en œuvre d'outils. Ce sont les moyens pour atteindre l'objectif pensé et projeté par les sujets. Le concept de procédure

¹ Bonniol et Vial (2003) *Les modèles de l'évaluation De Boeck coll. Pédagogie 3^e édition*

est utilisé dans le domaine du management, comme un écrit qui précise la manière de réaliser une activité et les conditions de sa réalisation. La procédure spécifie qui la réalise, quand, où, et comment. Enfin, le produit découle des deux opérations précédentes. Il correspond au résultat de cette activité, et suppose une forme d'évaluation. C'est dans ce sens que nous avons fait une analyse des données quantitatives et globales. Bien que l'activité des enseignants soit une action globale, nous analyserons de façon séparée stratégies, outils et évaluation comme éléments d'adaptation.

3.2 Le territoire cadre d'analyse des stratégies

Bien qu'il n'explique pas tout, un des paradigmes dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, contribue à donner une place essentielle au territoire et au processus de territorialisation car les projets évoqués s'appuient majoritairement sur un milieu qui a toutes les caractéristiques du territoire. Une analyse qualitative, dans cette perspective théorique, fondée sur des entretiens en situation tend à renforcer et préciser ces aspects quantitatifs qui précèdent.

Mais pourquoi le territoire est-il pertinent en éducation? D'abord parce qu'il est humain. Il est défini comme une portion de terre certes, mais humanisée, qui représente un espace de déploiement du double processus *d'humanisation-territorialisation de la terre* (Ferrier 1998). Ce système complexe, conduit à redéfinir les formes d'appropriation du territoire lui-même (Levy et Lussault 2003), donnant de ce fait à l'éducation une place des plus importantes. Ensuite, le territoire est un outil pour penser l'activité scolaire. Chaque territoire correspond à des territorialités activées qui établissent des relations entre un espace caractérisé, et les actions, les projets, les représentations, les savoirs, les croyances de ses acteurs (Vanier, 2009). La notion de territorialité (Le Berre, 1995), présente une dimension cognitive, dans le sens où le territoire renvoie à une territorialisation des esprits (Bozonet, 1992) qui s'appuie sur la construction et l'appropriation par les acteurs, d'un système socio-spatial symbolique et contextualisé (Champollion 2008).

L'effet du territoire n'est pas une illusion. Il détermine des enjeux (Charlot, 1990, Lorcerie 2006) d'une relation avérée entre l'école et l'espace local, (Van Zanten, 1990). Dans cette perspective, un ensemble de travaux met en évidence l'effet du territoire et de ses politiques sur les acteurs sociaux territoriaux considérés comme des *Homo Geographicus*, (Sack, 1986,

1997). Les effets de l'espace local, sont plus ou moins importants sur l'orientation et la réussite des élèves (Mezeix, Grange, 2008 ; Alpe 2006 ; Champollion 2006) ; mais en retour le système éducatif a un effet dynamisant sur le territoire (Cheminard, Credeville, Liberge, Salomon, 1997). L'intérêt d'une approche territorialisée des stratégies est qu'elle la rend visible et compréhensible à partir d'une étude systémique des interactions entre un individu, et un milieu social de vie.

3.3 Des caractéristiques stratégiques avérées, redistribuées selon le temps, l'espace et les finalités de l'action

Le premier travail d'investigation fondé sur différents éléments en interactions, constitutifs de la classe « multigrade », cité plus haut, a fait apparaître cinq caractéristiques : la flexibilité dans la gestion de la classe ; la diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves et des méthodes ; la simultanéité des activités pédagogiques mise en œuvre au bénéfice des différents groupes ; l'insertion de la classe et plus largement l'école dans le territoire et dans l'environnement ; la posture générale d'accompagnement de l'enseignant. L'analyse des entretiens a permis d'isoler dans le discours des enseignants, trois grandes catégories de sens qui regroupent ces cinq dimensions.

- Le contexte temporel, qui recouvre à la fois les rythmes et les moments décrits ou observés dans la classe, ou hors de la classe. Il agrège la flexibilité et la gestion simultanée des activités qui sont caractéristiques de l'école multigrade ou de la classe unique.
- L'espace, dont la prise en compte couvre un champ qui va de l'organisation spatiale de la classe, et la diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves, à l'insertion de l'école dans son territoire. Cette dimension inscrit l'utilisation du territoire comme point d'appui des stratégies éducatives d'une didactique du territoire (Pesiri, 1998).
- Les finalités éducatives, enfin, qui conditionnent la posture « accompagnatrice de l'enseignant » et distinguent les buts purement éducatifs de ceux d'une valorisation de l'action.

L'action éducative s'exerce globalement dans un contexte rural. Le premier objectif de l'analyse est de présenter les stratégies éducatives, comme le produit d'une action éducative globale qui intègre une mise en œuvre des outils et des moyens, des processus d'évaluation, et d'éventuelles actions innovantes. L'analyse vise ensuite le repérage des effets de territoire, ou plus exactement sa dimension éducative, (Feu & Soler 2002), à travers dans un contexte territorial particulier : le contexte rural.

Tableau 2. Les supports caractéristiques principaux des actions des enseignants.

Contexte temporel	Contexte spatial	Finalités
Flexibilité	Diversité des modalités de prise en charge pédagogique	purement éducatives valorisation de l'action
Gestion simultanée des activités	Insertion de l'école dans son territoire	posture « accompagnatrice de l'enseignant »

Ces trois supports orientent les actions éducatives et sont à l'origine des types de stratégies qui intègrent évaluation outil et innovation en s'appuyant plus ou moins sur le territoire.

3.2 Emergences de types stratégiques

De cette première analyse, nous avons extrait deux types de stratégies dominantes, autour desquels s'agrègent les outils et les dispositifs d'évaluation.

3.2.1. Stratégies centrées sur des processus qui renvoient à des situations de travail : démarche recherche ou projet.

Globalement, une partie des stratégies didactiques, pour 60% des cas, est exprimée en termes de processus par les enseignants. Les situations de travail, s'orientent elles mêmes selon deux directions, la résolution de problèmes qui suppose le développement des interactions, et fait de l'espace classe lui-même un outil ; et une forme d'évaluation utilisée comme procédure et démarche d'observation de l'action des élèves. Ensuite La démarche de projet, pensée comme une unité de travail, qui est un outil dans les mains du professeur lié aux activités scolaires classiques obligatoires, mais deux possibilités s'offrent : soit la démarche s'appuie

souvent sur le milieu proche ; soit sur l'intérêt des élèves. Le pourcentage de réponses (20%) est égal dans les deux cas, celui orienté résolution de problème et de recherche, comme le second groupe qui conduit les élèves à entrer dans une démarche de projet. En revanche, le regroupement des élèves par niveaux (14%), ou par capacités (10%), est en décalage avec cette stratégie. Ici deux conceptions du rapport entre développement et apprentissage s'opposent. D'un côté c'est la situation sociale de travail qui opère, dans une perspective vygotskienne qui comprend le développement comme apprentissage. De l'autre, une logique piagétienne qui suppose que le développement conditionne l'apprentissage.

Ce premier type centré sur les situations de travail, se subdivise en deux :

- *Un premier sous groupe*, se fonde sur la construction de **situations de résolution de problèmes** et vise le développement des interactions, dans cette catégorie, la classe est un espace outil.
- *Un second sous groupe* décrit des situations qui s'inscrivent dans une démarche de **projet**. Une démarche décrite d'abord **par** les professeurs, **pour** les professeurs, comme un outil lié aux activités scolaires classiques, et surtout obligatoire dans les écoles françaises depuis la loi d'Orientation de 1989.

Cette stratégie s'appuie soit sur les milieux proches et le territoire, soit sur les centres d'intérêts des enfants mettant en avant l'importance de leur vécu et de leur expérience personnelle, mais peut aussi renvoyer parfois à *un enseignement* ordinaire.

3.2.2. Stratégies centrées sur les acteurs leurs procédures et leurs activités

L'analyse des données montre par ailleurs qu'il existe un ensemble de stratégies centrées sur des procédures, à travers un mode d'organisation de la classe qui est décrit à partir des activités qui s'y déroulent. Cette posture professorale semble s'inscrire dans une logique constructiviste piagétienne fondée sur le niveau de l'élève, et pourrait expliquer que les regroupements sont en majorité réalisés par cours (37%), c'est-à-dire par niveau.

Les activités prennent deux orientations, celles tournées vers l'élève, le considérant comme un apprenant autonome, avec des outils pensés pour développer ses processus cognitifs, et une forme d'évaluation centrée sur l'apprentissage des élèves ; ou une évaluation outil de mesure de son parcours en termes de performances. Celles tournées vers le professeur, où l'évaluation

est un moyen de régulation de son action, en particulier par l'observation de l'activité des élèves. La majorité de ces stratégies, repose sur l'organisation du milieu de la classe. Un tiers des enseignants (33%), met l'accent sur les espaces classe, les coins. De façon générale, cette logique prend l'activité des sujets comme point essentiel, et se partage en deux orientations : celle tournée vers les élèves et celle tournée vers les professeurs. Ces types stratégiques supposent soit des situations de travail en amont des activités qui vont les déclencher, soit qui entrent dans les activités elles-mêmes. Mais l'élève est toujours au centre des activités pédagogiques :

- *Activités tournées vers les élèves, liées à la relation éducative et à la façon d'apprendre.*

D'un côté l'élève est un apprenant autonome, capable de développer des processus cognitifs. Les outils proposés ont pour effet le développement par l'éducation. Les outils sont là pour construire un univers de pensée au sens de Claparède. Dans ce contexte, l'évaluation est multiple, elle est centrée sur le niveau de départ des élèves, elle est diagnostique, mais peut aussi être une fin, dans le sens où elle mesure un produit attendu.

- *Activités tournées vers les élèves, liées à leur centre d'intérêt.*

D'un autre côté l'élève est porteur d'un ensemble d'intérêts, et c'est à partir de là qu'il entre dans l'activité scolaire éducative. Dans ce cas les enseignants développent une pédagogie des centres d'intérêt (18%), chère à Decroly², qui repose sur l'organisation d'un espace classe, en cohérence d'une part avec cette stratégie (16,5%), et d'autre part avec un regroupement des élèves par intérêt pour (14%) des enseignants. L'activité éducative, est censée répondre aux intérêts des enfants.

Parfois, l'activité est tournée vers les professeurs, qui considèrent que l'évaluation est un outil de régulation de leur action. L'évaluation est de type formatif, mesure leur action et permet de la réguler. Les résultats des élèves sont réinvestis comme indicateurs pour réguler l'action du professeur. Ce processus est associé à une procédure d'observation de la propre action du professeur (20%). Moins de 10% des enseignants évoque le cours magistral (7,6%), ou certaines formes de regroupement : selon les domaines de contenu (3,9%), par niveaux de compétences liées au curriculum (9,5%) ou par cycles (5,9%). D'autres formes de regroupements existent, par âge (3,5%), ou selon le genre (0,8). Ces procédures rares, relèvent

² Ovide Decroly est considéré comme le pédagogue des centres d'intérêt.

d'une façon de penser la classe à partir des savoirs à transmettre et non à partir de ce que l'élève sait.

Le tableau (3), suivant résume ces deux types de stratégies.

Tableau 3. Catégorisation des stratégies

<u>Stratégie des situations</u>		<u>Stratégie des acteurs</u>		
Résolution de problèmes	Projets	Professeurs	Elèves	
<i>Interactions</i> <i>La classe un espace outil.</i>	<i>Education appuyée sur le territoire ou/et</i>	<i>Régulation</i> <i>Evaluation</i> <i>Formative</i>	<i>Evaluation diagnostique</i>	<i>Apprenants autonomes</i>
	<i>Centres d'intérêt des élèves</i>	<i>Observation de son action</i>	<i>Fin, mesure du produit attendu</i>	<i>Evaluation des processus d'apprentissage</i>

3.3 Analyse des relations entre territoire et stratégies, projets de territoire et territoires en projet

Avec les stratégies éducatives liées d'abord aux situations, le territoire entre en projet. Les enseignants interrogés s'y appuient et parlent de pédagogie de projet (F1), avec des activités de théâtre d'écriture et de création théâtrale, de séjours à l'étranger. On remarque aussi que le projet a un double objectif, celui de faire apprendre, celui de valoriser les activités innovantes. Une des finalités du projet qui apparaît, est celle de la valorisation de l'action de l'école, des collectivités territoriales et de tout ce qui se passe sur le territoire. Une telle démarche s'appuie inévitablement sur les ressources du territoire qu'elle sollicite. Les ressources sont étendues (F6), et les actions s'appuient sur des lieux et des personnes. Il s'agit d'anciens du pays avec qui les élèves peuvent s'entretenir, ou de professionnels comme un artiste, un journaliste, une plasticienne, ou un cinéaste proche (F6). Ce type d'action nécessite une visibilité, une proximité et une facilité d'accès à ces personnes pour les engager dans des projets d'école de fresque ou de film. Ce type d'action va au-delà de la simple visite d'expositions, mais il ne peut éluder la valorisation de l'action collective qui surpasse la

finalité habituelle assignée à l'école, qui est celle de transmettre des savoirs. De ce fait les ressources humaines du lieu sont en soi des savoirs, mais aussi un moyen de construire du tissu social, dans une démarche d'intelligence territoriale.

La thématique d'étude de : « *Mon village* » permet aussi une mise en lien entre les écoles et participe d'un apprentissage par l'interaction entre elles, valorisant du même coup des actions collectives et des procès d'entraide et de partage d'expériences. Elle s'inscrit dans une logique d'intelligence territoriale associant les acteurs et la communauté d'un territoire à la mutualisation des informations, à leur exploitation coopérative pour améliorer leur compréhension de la structure et des dynamiques de ce territoire, et leur maîtrise collective du développement territorial, (Girardot 2004). Le Réseau Européen d'Intelligence Territoriale, intègre l'ensemble des recherches sur les outils de l'intelligence territoriale. Ce maillage en inscrivant l'action individuelle dans une perspective collective, est susceptible de produire les transformations des consciences, des activités, des objets référés aux problèmes réels d'un territoire (Bozano 2008). Dans ce type d'approche, l'intelligence territoriale, constitue un instrument d'analyse, qui associe la dimension intellectuelle individuelle des acteurs, et leur action collective, dans une perspective de développement (Bozzano 2008). Ce dispositif complexe, suppose une maîtrise de l'information elle-même complexe, et de ses modes de traitement, une assise géographique, la diffusion d'une information accessible aux acteurs pour un culture du dialogue, la connaissance du jeu des acteurs territoriaux institutionnels, civils, dans le montage des projets et les prises de décision, une gouvernance territoriale qui travaille en temps réel, susceptible d'ajustements méthodologiques permanents (Ormeaux 2008). Il apparaît que l'ensemble des conditions énoncées, fait de l'école en général un objet d'étude particulièrement pertinent. Dans leur relation, l'école et le territoire définissant de nouveaux espaces, définissent de nouveaux enjeux, (Charlot, 1994), et rend nécessaire une approche pluridisciplinaire, (Alpe, Fauget, 2008). La démarche de projet, qui s'appuie sur les lieux, représente un moyen d'utiliser les ressources humaines en termes de savoirs locaux, de savoirs non scolarisés. « *On a décidé d'aller interviewer ou visiter toutes nos petites mémés... et les petits pépés du coin avec nos enfants.* (F3)».

Mais qu'étudie-t-on dans des lieux, qu'apprend-on des lieux ? L'appui sur les lieux est essentiellement évoqué comme un appui sur l'environnement, c'est un travail sur la faune, la flore, le paysage. Il est à noter ici qu'il apparaît une confusion entre l'éducation au développement durable, envisagée comme une activité d'investigation de l'environnement et l'éducation à l'environnement (F3). L'éducation attendue est une éducation à des activités

locales, comme la compréhension et la connaissance de l'agriculture biologique. Les projets visent aussi l'étude d'environnements éloignés, amènent à connaître l'ailleurs, à travers des classes de découverte. C'est sans doute cette volonté d'élargir son champ de connaissance au sens propre du terme, cette volonté de se projeter ailleurs, liée au sentiment d'isolement qui marque une différence avec un monde urbain qui en ne se sentant pas isolé, limite ce processus de déterritorialisation. Il ne s'agit pas seulement d'aller voir ailleurs, mais de questionner et de penser les choses dans un autre cadre, de revisiter ses propres certitudes et de donner une forme générale à des savoirs locaux qui prennent de l'ampleur en se généralisant. Cette démarche de projet qui interroge les savoirs locaux dans d'autres contextes devient pertinente quand elle s'intègre au travail annuel de la classe et se décline en approches transversale et interdisciplinaire.

Ces outils projets, ou ces projets outils (F10), prennent en compte un parcours pertinent qui raisonne à partir de la notion de culture dans divers registres. Des projets qui vont de la culture locale vers l'institutionnelle, mais aussi de l'(agri)culture à la culture et travaille en synergie avec les institutions. Dans certains cas, la « Mairie suit le projet ». La perspective d'évaluation devient alors commune aux deux institutions et s'extrait de ce fait, du seul contexte institutionnel dessiné par l'éducation nationale. Le dispositif d'évaluation de l'école poursuit donc aussi un objectif de valorisation de la municipalité ou du conseil général qui financent les projets (F3), « Avec le conseil général, c'est des trucs pas mal d'ailleurs, parce que tout est pris en charge, donc ça nous intéresse, parce qu'on n'a pas trop de budget. (...) et après on a préparé la semaine dernière, le week-end dernier là, l'expo va durer tout juillet et août, les gamins ont bien bossé. Et après on a fait des panneaux pour l'expo... ».

Les obstacles essentiels à résoudre, sont au moins triples. D'une part il y a celui d'une construction cohérente entre les activités fondées sur le territoire (F2) et les programmes prescrits (F4) ; d'autre part il y a l'adaptation flexible des formes de travail qui doivent alterner entre travail de groupe, et travail individuel ; enfin il y a la gestion du temps qui lie ces deux premiers. Le temps pris lui-même dans trois dimensions : le moment choisi, l'instant ; le rythme des périodes, leur alternance ; et la durée de chaque période. Un projet de rucher ou de station météo, propose des réponses à cette problématique. « On va y mettre les abeilles, on va gérer les ruches sur le réservoir qui est là-haut, le jardin, la station météo, pour arriver de plus en plus à essayer de relier tous ces travaux là avec les programmes. (F4) ».

4. L'organisation de l'espace et la gestion du temps

4.1 L'organisation de l'espace

L'aménagement de la salle de classe n'est jamais « neutre » comme on le sait : même si certaines contraintes architecturales s'imposent, il révèle toujours, d'une façon ou d'une autre, les pratiques pédagogiques dominantes de l'enseignant qui y exerce. Les classes rurales n'échappent pas à cette logique et, si l'agencement intérieur de certaines ne se distingue pas fondamentalement de celui que l'on peut couramment observer en ville, d'autres en revanche offrent au visiteur une lecture tout à fait particulière du lieu d'apprentissage que représente une classe rurale.

C'est le cas de la classe unique de St Julien en Quint. Assez vaste salle rectangulaire, précédée d'un hall d'entrée suffisamment spacieux pour y entreposer les vêtements d'extérieur et les chaussures que les élèves quittent avant d'enfiler chaussons ou pantoufles, elle exprime dès l'entrée la volonté de faire de la classe un espace destiné à être à la fois fonctionnel et chaleureux. L'entrée principale, située au milieu, laisse découvrir un « compartimentage » créé de telle façon que la classe apparait sous la forme d'un petit « appartement » divisé en sous-espaces dévolus à des activités bien distinctes.

Schématiquement, la partie gauche - qui représente un bon tiers de la surface totale - est meublée de plusieurs bureaux d'écopier placés en rangées qui sont tous tournés vers le tableau mural fixé sur la cloison sud. Une disposition traditionnelle qui correspond au « coin » des plus grands et qui semble répondre à une logique d'enseignement « frontal » traditionnel. On voit tout de suite que cette disposition dans laquelle tous les élèves font face au tableau, avec des tables individuelles disposées en plusieurs petites rangées correspondant à différents niveaux scolaires, facilite les temps d'enseignement guidé. C'est là qu'ont lieu deux types principaux d'activité : les temps de lancement des travaux écrits par des consignes orales et écrites de l'enseignante et les temps de correction ou de mise en commun. Entre les deux

moments, les élèves sont souvent laissés en autonomie ou bien encore partagés en deux sous-groupes : celui de ceux qui travaillent en autonomie et celui de ceux qui travaillent sous la direction de la maîtresse. Un deuxième « coin », aménagé comme pourrait l'être un petit « salon » (fauteuils ou coussins au ras du sol), est plus particulièrement destiné à des temps de regroupement inter âges, où « petits » et « grands » se rassemblent rituellement en tout début de matinée pour des activités orales de partage. On échange, on présente des livres lus à la maison et appréciés, on amorce la journée ou la matinée de travail, avant de se diviser en plusieurs groupes de classe d'âge qui agiront dans les différents coins dédiés. Le troisième « coin » est celui des plus petits, de ceux qui ne savent pas encore lire et qui sont épaulés par la présence d'une auxiliaire de vie scolaire. Il est organisé comme celui des grands, mais dans la direction opposée, et les élèves y travaillent sur une grande table facilitant certains travaux manuels qui fait face à un tableau de petites dimensions. Enfin, le quatrième et dernier « coin », situé le plus à droite, cloisonné lui aussi par du mobilier, est un lieu aux fonctions plus informelles, où l'on peut trouver tout à la fois des étagères sur lesquelles sont rangées des plantations, des documents, un coin lavabo-cuisine et l'ordinateur de la classe ! Cette partie de la classe est peu ordonnée et ne semble pas répondre à une « fonction » vraiment arrêtée.

Dans toutes les classes, l'emplacement du bureau de l'enseignant revêt une signification symbolique assez forte. Il peut être positionné devant tout le groupe, près du tableau, ou bien à l'arrière de toutes les tables, ou bien encore dans le prolongement des tables des élèves. Ce n'est pas le cas ici. Le bureau de la maîtresse est orienté transversalement par rapport à la salle et à toutes les autres tables, juste à gauche de la porte d'entrée. Terriblement « encombré » d'innombrables documents, il laisse peu de place pour écrire sans avoir à effectuer un grand rangement. C'est là pourtant que s'assoit parfois l'enseignante pour corriger un cahier ou préparer un document. Mais il est évident que ce meuble n'est guère utilisé durant la journée de classe. C'est cohérent avec la réalité de la gestion des divers cours correspondant à des tranches d'âge pouvant aller de quatre à onze ans.

Il semblerait que l'enseignant de cette classe unique se déplace beaucoup tout au long de la journée, passant d'un coin à un autre, amorçant une activité avec les uns, animant une autre avec les autres, relançant une troisième, etc. Il n'y a que peu de moments « statiques ». Ce qui est aussi le cas de chacun des élèves. Il est donc nécessaire d'organiser une certaine fluidité de circulation d'une partie à l'autre de la classe, ce qui impose la matérialisation plus ou moins nette d'un couloir central donnant sur les différents « coins ».

On l'a vu : la classe rurale est donc divisée en « coins ». En France, comme dans les autres pays de l'échantillon, près de 50% de l'espace de la classe est segmenté en « coins » spécifiques. La matérialisation de ces derniers est assurée par le mobilier qui sert de cloison et permet le rangement d'un matériel pédagogique abondant et plutôt bien repéré par les occupants de cette petite communauté de vie à l'école. Etagères, armoires et placards accueillent livres, feuilles de papier, matériel de peinture et bien d'autres matériels qu'il serait trop long à énumérer ici. Le repérage de l'emplacement de tout ce dont peut avoir besoin chaque élève est fondamental. Il évite de toujours solliciter l'aide de l'enseignant et facilite l'accès à l'autonomie qu'imposent les temps où l'enseignant est occupé avec un autre groupe. Il a aussi vocation à structurer l'enfant dans un espace fonctionnel en général plus organisé qu'en milieu urbain : les « coins » et les meubles sont aussi des repères spatio-temporels. Chacun sait qu'il existe une symbolique de l'aménagement de l'espace vie intégrée par l'enfant. Ainsi les « coins » cités plus haut, par leurs caractéristiques propres (très structurés, plus intimes, peu ordonnés ou au contraire très rangés), servent de repères aux élèves qui identifient donc les comportements attendus par l'enseignant selon qu'il évolue dans l'un ou dans l'autre. On comprend dès lors que l'organisation de l'espace classe devient un élément facilitant non seulement la gestion du quotidien de l'élève, mais aussi la mise en œuvre des méthodes pédagogiques de l'enseignant. Il est nécessairement pensé et tout aussi nécessairement évolutif selon les choix de l'enseignant dans les limites naturellement de la taille et la configuration des lieux.

En conclusion, l'aménagement spatial de la classe rurale à plusieurs cours et, encore plus, de la classe unique se doit de faciliter le repérage de l'organisation matérielle et pédagogique des activités scolaires tout en rendant plus aisée la gestion par l'enseignant des différents niveaux de classe. Il répond donc à un double objectif : concilier les intérêts de l'élève et l'organisation souhaitée par l'enseignant. Le juste milieu est difficile à trouver, mais une évidence s'impose : l'espace de classe doit être suffisamment vaste, faute de quoi il impose des limites qui peuvent aller jusqu'à réduire le champ des pratiques pédagogiques réalisables !

La classe apparaît ainsi comme un « instrument » au sens vygotkien du terme, un lieu physique de la « mémoire » du travail de la classe, qui « se lit » et qui « parle ». L'affichage mural y est important, leçons, mémos, productions d'élèves. Les conditions de travail sont satisfaites, les locaux sont toujours agréables, participant à une ambiance laborieuse, condition de travail essentielle pour Montessori. La classe devient alors, elle-même, un instrument. L'enseignant (cf. l'exemple de St Julien en Quint) peut jouer sur une organisation

à géométrie variable, mais en revanche les raisons données sont subjectives, c'est la « *peur de la routine, (...) les changements font du bien* ».

4.2 La gestion du temps

Un temps adapté

Une caractéristique générale dans la gestion du temps est l'absence de temps morts pour les élèves. En revanche, il existe une organisation qui prend en compte l'aménagement du temps de l'enfant. L'enseignant de Barrême, par exemple, ne prévoit pas de lecture libre ou jeu libre, mais il transforme les temps des programmes en projets de sortie pour alimenter le processus de transmission des savoirs, développer des compétences perceptives, l'esprit d'observation et l'analyse de ces sorties.

Des temps de travail hors de la classe

Les indices d'activités révèlent qu'avant la classe on travaille aussi. L'objectif essentiel du professeur renvoie à une mise en activité des élèves. Une grande importance est souvent donnée à la libre expression des enfants par des mises en situation favorisant les interactions verbales. Cette activité se déroule dès l'accueil des élèves dans la cour. Ce moment est perçu comme un sas, un moment de rencontre avec les parents. La nature de ces rencontres est caractérisée par des échanges amicaux, une complicité, qui dure autour de dix minutes par jour. Cette dimension conviviale rituelle avec les parents participe aussi à la création des conditions de travail.

Communiquer pour partager des informations

Pour initier les temps de classe, les enseignants informent les élèves de l'emploi du temps. Les élèves peuvent questionner le professeur à ce sujet, ils s'impliquent dans sa gestion et ont la liberté d'effectuer des choix. Ce dispositif de fonctionnement de la classe, tendu vers un apprentissage de l'autonomie, a du sens car il participe à l'apprentissage de la démocratie. Il permet de s'affranchir d'un emploi temps rigide en engageant les enfants dans sa réalisation. ; et de ce fait en prenant en compte l'élève comme sujet.

Une pratique « transgénérationnelle

Ce dispositif élaboré sur plusieurs années est intégré par les élèves comme un élément fort d'une culture du groupe. Cette dimension du travail de la classe, favorise l'intégration des nouveaux élèves, en s'appuyant sur les générations d'élèves qui ont produit des savoir-faire, rappelle le principe « transgénérationnel » de la pédagogie Freinet, qui prend en compte l'histoire collective du groupe.

5. Matériels et outils

Majoritairement, les outils évoqués se fondent sur le collectif de la classe comme point d'appui et son organisation spatio-temporelle, qui a été évoquée dans la partie 4, le tout en lien avec le territoire. Dans un contexte où la classe, c'est souvent l'école, les outils ont pour vocation de travailler simultanément et en cohérence, dans et hors de l'école. Sur le plan matériel, un premier constat montre une faible utilisation des outils informatiques.

5.1 L'aspect matériel

Seulement 70% des écoles utilisent moins de 5 outils technologiques, et 50% utilisent entre 4 et 6 outils technologiques parmi la liste donnée : télévision, vidéoprojecteur, ordinateur, internet haut débit, radio, fax, magnétophone, tableau interactif. Les outils modernes de communication, comme le multimédia (7,7%), et les situations innovantes qu'ils permettent de créer sont rarement exploités. A peine 1% d'évocation de l'organisation du travail en réseau. Pourtant, 68% des écoles sont connectées à internet. Il s'avère enfin que les outils évoqués sont souvent liés au processus d'évaluation.

L'analyse quantitative montre par ailleurs un lien entre le matériel utilisé et les stratégies didactiques. De façon générale, il apparaît que 60% des outils évoqués, sont essentiellement des outils dont l'application sollicite les processus cognitifs des élèves. Ils sont de ce fait considérés comme sujets apprenants autonomes. En revanche la moitié de ces outils est pensée dans un contexte de classe ordinaire. Leur fonction n'a pas de particularité innovante, mais est évoquée comme étant au service de tâches scolaires ordinaires centrées sur l'activité d'élèves. Cette activité renvoie à de la recherche d'informations (32%), en lien avec une démarche de résolution de problème par exemple déjà citée, qui sollicite l'activité cognitive des élèves liée à leur savoirs et leur savoir faire.

Mais le matériel est aussi utilisé pour des tâches scolaires ordinaires pensées par les professeurs et destinées aux élèves (28,6%). Cette utilisation est en cohérence avec leur mise au travail intellectuel, mais selon une configuration qui ne diffère pas de la classe ordinaire. Dans ce cas l'activité est pilotée par le professeur qui distribue les tâches. Il n'y a pas d'espace favorisant l'autonomie dans le travail des élèves. Les outils servent à élaborer des fiches, ou à réaliser des exercices classiques pour remédier aux difficultés, ou/et de « renforcement ».

Une autre utilisation de la classe est de la considérer en tant que telle comme outil. Elle devient un lieu du travail didactique pour (23%), et la bibliothèque de classe est évoquée spécifiquement comme ressource de savoir (16%). Il n'existe pratiquement pas d'activités non formelles, fondées sur le jeu (2%).

5.2 La classe un espace humain, une démarche de recherche commune

Enfin, l'activité de recherche s'alimente des interactions entre élèves, d'où une forme de travail de classe collective en binôme de niveaux différents par exemple (F2), ou une forme de tutorat entre pairs (F6), qui se distingue du projet aux yeux des enseignants. Pour certains enseignants, « c'est pas forcément le tuteur attiré, mais celui qui est disponible quand une de ses camarades en a besoin, à ce moment là, et s'il peut le faire (F3) ». On a donc un profil d'entraide informelle, dans une classe qui représente un milieu social où se jouent les solidarités entre élèves. « C'est une famille nous. Ce qu'on fait ça n'a rien à voir avec l'école traditionnelle...F3) ».

Les démarches de résolution de problème constituent un outil de réflexion collective. Ces démarches privilégient l'apprentissage par l'interaction (F6). Elles se fondent sur une observation des capacités des élèves, de leurs réussites. « (...) des élèves scolairement en difficulté, sont performants dans l'aide en informatique.... Les élèves scolairement en difficulté, savent chercher de l'information. (F6) ». En revanche cette posture professorale s'appuie aussi sur une démarche qui part « du concret ». « Partir du concret : de la mesure de la cour à celle du plan ». La stratégie du professeur est de suivre pas à pas le parcours de l'élève, de lui permettre de réaliser « des petites choses au coup par coup. (F6) », tout en lui donnant une perspective générale de travail. « Je les informe de la finalité de l'activité de classe. ».

5.3 La classe, une organisation pédagogique spatiotemporelle

Les deux dimensions doivent être gérées en même temps. La simultanéité est une des caractéristiques de la gestion des classes uniques : « *Quand on rentre le matin, c'est une habitude, chacun se met à sa place, les CM ont du travail de la veille au tableau ... les CP font leur écriture, pendant un quart d'heure je m'occupe des maternelles, les CE1 CE2 ont une dictée ou un devoir et après je fais la leçon...* ».

- Investir l'élève dans le rapport au temps

La manière de considérer le rapport au temps de l'élève, de lui confier une part de choix dans sa gestion « *L'enfant initie le projet de la journée* » (F15), permet de développer un autre rapport au savoir et une autre forme de travail. Conférer à l'élève une part de choix pour initier le temps d'apprentissage l'investit dans son activité d'apprenant. Il en prend une part de responsabilité, tout en devenant sujet de ce processus extrêmement complexe d'apprentissage qui en dernier recours, et quel que soit le niveau, décrit une histoire singulière. Un enseignant rappelle que malgré les prescriptions institutionnelle, « *(...) le point de départ, c'est l'enfant, pas le programme* ».

- Le « zonage » de la classe, une façon d'écrire et de lire l'espace

L'organisation spatio-temporelle de la classe, que l'on a caractérisé dans la partie 4, est aussi rapportée par les enseignants interrogés comme une adaptation aux situations de travail. Il y a des espaces pour les rituels, pour le travail de groupe, pour les bilans.... Certains appellent ces espaces les « coins ». Ils sont repérés comme associé à certains types de tâche. Ils peuvent être « *focalisés sur une tâche* ». Dans les classes uniques, ils marquent les distinctions entre groupe, ils les « amplifient ». Cette répartition « *spatio-temporelle* » des activités, a pour but de « *former une habitude* » (F8). Ce zonage établit un plan de classe « *(...) adapté à un niveau de rapidité des élèves plus que de savoir* ». Cette organisation facilite le travail du professeur et celui de l'élève qui l'oriente spatialement dans le choix de ses activités sur le conseil du professeur. Dire un lieu le montrer, c'est une économie dans le travail si ce lieu est institutionnalisé et porteur d'une

activité réglée. De ce fait c'est plus le choix d'un travail en autonomie, dans un lieu repéré et réglé qui se développe, que des plans de travail négociés entre le professeur et l'élève, qui, s'ils tiennent compte du temps, ignorent l'espace.

5.4 Le collectif hétérogène comme instrument d'un procès de travail

Ces interactions fondées sur l'hétérogénéité, hétérogénéité de niveau CP/CM par exemple, n'est pas non plus figée. Le collectif est un outil plastique qui se construit « *en fonction des activités (F2)* », mais aussi en fonction des élèves, et « *des professeurs qui peuvent être celui du CM2 associé à celui du CP (F4)* ». Comme tout instrument, le collectif est un outil adapté à la tâche prescrite. Il satisfait aux composantes d'un procès de travail appliqué aux sciences humaines (Barbier, 1985), et qui sera évalué. Ce procès associe le matériau de départ, qui est la représentation de l'élève à transformer ; une procédure de transformation, qui est l'outil lui-même instrument de la transformation des représentations ; le rapport de travail, qui renvoie au groupe classe comprenant les élèves le maître et toutes les personnes participant à la transformation ; le produit final attendu qui est la représentation transformée comme indicateur d'apprentissage.

L'impact du travail collaboratif correspond à une procédure essentielle : transmettre pour apprendre. Une grande partie des activités des élèves décrivent des formes de travail collectif entre pairs, mais surtout dans le cadre de binôme hétérogènes. Pour les enseignants, cette différence est pertinente pour plusieurs raisons. D'abord pour le tuteur dans le sens où : « (...) le grand ça l'oblige à reformuler les choses, (...) à expliquer quelque chose qui était un peu flou dans son esprit ». L'effet tuteur ou l'apprentissage dans la perspective d'enseigner, sont des démarches avérées qui ont fait leurs preuves (Barnier 1989, Plety 1996, Baudrit 2002, Barnier et Floro 2006).

Un autre intérêt évoqué par les enseignants, dans le travail entre pairs repose sur l'efficacité du tuteur qui semble mieux savoir quels sont les obstacles rencontrés par les enfants en difficulté. « *Le petit que ce soit un grand qui lui explique, je pense qu'il sait trouver les mots, il sait voir les obstacles là où ils sont.* » Ensuite, les enseignants y voient un côté affectif, une proximité qui semble favoriser l'écoute et la légitimité du tuteur. Enfin le côté pratique ressort, car les enseignants reconnaissent dans les tuteurs une ressource pour la classe. « *Il y a un côté très pratique aussi pour l'instit. Les enfants qui vont faire les tuteurs, ça peut être des*

enfants qui sont plus rapides que les autres. De ce coup ça leur donne une fonction dans la classe, une tâche. » Ainsi le travail de tutorat, ne vise pas une activité d'enseignement, mais d'entraide, d'accompagnement vers une connaissance collective et partagée.

La classe renvoie à un « espace monde ». Une activité collective où tout le monde a une chance ou du moins peut être appelé pour leur qualité pédagogiques : « ... *ce n'est pas forcément ceux qui sont bons à l'école qui vont être choisis pour aider un autre, parce qu'il y a des enfants qui sont capables de bien être attentifs à un autre et par ce biais là ils sont capables d'aider...* ». De ce fait la classe apparaît comme un monde décloisonné et solidaire, au sein duquel les élèves, comme les professeurs sont tendus vers une tâche collective et unique celle de transmettre. Transmettre des savoirs, de la culture, une éducation, un rapport au monde. « *Dans la classe, les frontières des niveaux de classes et du travail de groupe sont des espaces ouverts (F9)* ».

6. Les autres éléments d'adaptation : les stratégies éducatives d'adaptation des acteurs

Une part de l'activité des professeurs renvoie à la question fondamentale de l'auto évaluation. Relativement à ses activités, une première observation, montre un souci de régulation de sa propre action, par la médiation de procédure d'observation de l'activité des élèves. C'est en quelque sorte une évaluation de type formatif. Cette posture met en relief cet outil fondamental qu'est l'observation, et qui fonde les éléments d'une innovation pédagogique en temps réel, qui suit le parcours de l'élève pas à pas. Il semble avéré au cours de cette enquête, que l'innovation pédagogique ne se réalise pas une seule fois définitivement comme on peut le voir dans un courant pédagogique particulier. L'innovation pédagogique est le produit d'une observation et d'une régulation constante du professeur, dans un contexte singulier en évolution. Elle caractérise une compétence caractéristique du métier d'enseignant, celle de gérer l'imprévu.

6.1 La classe, un réseau de communication imprévisible qui échappe parfois à l'enseignant

La classe est considérée ici comme un milieu social où se développent des réseaux de communication qui ne sont pas tous organisés par le professeur. Mais il sait en jouer. Ces

réalités de la classe, ont été rapportées cours de cette enquête : « *Ils écoutent en fait les leçons des autres donc cela veut dire que ça permet de consolider peut être certaines choses qui étaient plus fragiles.* ». Cette stratégie éducative, qui prend comme objet central l'activité de l'élève, montre une nouvelle fois l'importance de l'observation et du non prévu qui se glisse dans les marges incontrôlées de l'activité de classe.

- L'observation comme élément pertinent de l'activité enseignante

La classe unique permet donc de créer plus facilement qu'ailleurs un milieu social hétérogène, qui démultiplie les situations imprévues. De ce fait la vie de la classe est riche en événements dont l'activité professorale peut s'emparer, si l'enseignant est dans une attitude d'écoute. Cette attitude lui offre tous les éléments pour qu'il mette en œuvre une procédure d'autocontrôle et de régulation de son propre travail. Du même coup, il peut l'investir comme un outil pour aider l'élève à apprendre. Ces procédures permettent d'une part de se développer à partir de ce que sait faire l'enfant « *...les petits dessinent comme ils pensent puis on va voir ce que c'est faire un plan on part du concret...* » ; et d'autre part, de les accompagner pas à pas dans leur démarche. Un enseignant interrogé explique : « *(...) sur le site de « matou-matheux » en calcul mental..., moi je leur conseille : tu devrais réviser ça ou ça...* ».

- Construire des situations où l'activité a du sens

De ce fait les activités proposées à l'élève revêtent du sens. « *(...) ils sont obligés de faire l'activité qui est inscrite, mais l'activité ce n'est pas l'exercice n°3 page machin du livre, c'est une activité que tu peux choisir entre les enquêtes de l'inspecteur la fouine, ou dans les classeurs de lecture pareil* ». La particularité des activités semble plus liée à l'organisation du travail de la classe qu'à la nature innovante des outils, et la majorité des adaptations innovantes se fait par la médiation du territoire. Dans leurs pratiques professorales, les enseignants, en font un outil pédagogique, qui prend en compte des savoirs locaux. Peu de professeurs, moins de 10%, évoquent des activités innovantes qui sont souvent pensées comme ludiques par exemple des jeux de simulation (9,9%), ou peu habituel telles les études de cas (0,4%).

6.2 L'évaluation comme élément d'adaptation

Un certain nombre de réponses montre que certaines pratiques d'adaptation se centrent sur des produits de l'évaluation, dans le sens où les éléments évoqués n'apportent pas, a priori, d'indications pertinentes en termes de travail didactique ou pédagogique. Ces produits sont des objets calibrés, qui répondent des évaluations institutionnelles normées dictées par les programmes. Ils correspondent à des constructions sociales temporaires.

- L'évaluation comme valorisation des activités du territoire et de l'école.

Ces stratégies didactiques ne peuvent être déconnectées du processus d'évaluation. A travers les types et les modalités d'évaluation, apparaissent les distinctions entre les fonctions de l'évaluation : celle tournée vers l'apprentissage, et celle orientée vers le contrôle. Ensuite les types et modalités livrent des informations sur la cible de l'évaluation. Vers qui est elle tournée ? Vers le professeur pour réguler son action, vers les élèves pour soutenir l'apprentissage, ou vers l'institution selon des finalités administratives, ou vers les collectivités territoriales pour valoriser leur action et du même coup valoriser l'école. Ce point est loin d'être négligeable, car l'interaction école communauté sociale est vitale, et l'abandon définitif et la fermeture des écoles, rurales suppose des dégâts sociaux, humains, culturels, environnementaux et économiques irréparables (Boix, 2003). Enfin, les critères d'évaluation sont transparents et aveugles à la connaissance des élèves. Il n'existe pas de travail de présentation des critères, de négociation des conditions de travail, en amont de l'évaluation.

- L'évaluation comme aide à l'apprentissage de l'élève

Globalement il y a peu d'évocation d'une évaluation liée aux apprentissages des élèves (16%), et de façon générale, moins de 20% des objectifs de l'évaluation visent le travail de l'élève, à travers le cahier de classe (15,7%), et rarement à travers le portfolio (1,2%). Cette posture est cohérente avec une des conceptions strictement constructiviste des rapports entre l'apprentissage et le développement plus centrée sur le niveau des enfants que sur les effets éducatifs et cognitifs des interactions sociales et du rapport à la culture (Bruner).

- L'évaluation comme mesure des performances

L'évaluation est surtout pensée comme outil de contrôle. De façon générale, ses objectifs visent les performances des élèves et pour presque 50% des cas à travers des procédures de contrôle. Examens écrits (21,6%), sélection (11,4%) examens oraux (16,3%). L'utilisation des outils de l'évaluation est variée. Les enseignants utilisent à 61,7%, l'ensemble des trois types d'évaluation, initiale, continue et finale, et une importance est donnée à l'évaluation continue qui représente 28,7%. Les modalités d'évaluation sont d'ordre technique. Presque un tiers des professeurs (28,8%) emploie toutes ces modalités à la fois. Dans le détail il est intéressant de distinguer les modalités qui renvoient à des procédures de co-évaluation (21%), d'hétéro-évaluation (15%), centrées sur l'action des élèves ... Ces contrôles des performances des élèves, servent aussi aux professeurs. Il s'agit des procédures d'évaluation diagnostiques (8,7%). Mais il n'y a jamais de référence, à des activités de négociation entre le professeur et les élèves relatives à des critères de réussite ou de temps qui concernent le moment et la durée de l'évaluation ce qui amène un certains nombres de contradictions. Des contradictions autour de l'autoévaluation. L'autoévaluation (34,7%), est citée, mais de façon contradictoire. Car elle suppose de travailler sur les critères de la tâche prescrite, de les négocier, pour que chacun des acteurs, professeur et élève, se les approprie dans le but de réguler de façon autonome son action, au cours de la réalisation de la tâche, avant d'en faire un processus d'autoévaluation.

- L'évaluation : un outil réflexif pour le professeur

Ces processus sont liés à la régulation de l'action du professeur. Ce type d'évaluation est en partie tourné vers le travail du professeur. De type formatif, il se fonde sur une procédure d'observation des élèves (19,5%), dont le résultat est travaillé par le professeur dans le but de transformer sa pratique. Dans ce cas, les types d'évaluation cités et leur finalité, n'ont pas pour fonction principale d'aider les élèves à apprendre, mais visent à réguler l'action du professeur. C'est une des fonctions formative de l'évaluation. Le tableau suivant résume la catégorisation des données recueillies et leur analyse à partir des questionnaires.

Tableau 1. Première synthèse globale de la caractérisation des actions.

	A. Stratégies		B. Outils en lien avec		C. Evaluation
	A1. Situations de travail (40%)		B1. Activités des acteurs (60%)		C1. Aide à l'apprentissage des élèves (16%)
Processus	A1.1 résolution de problème et recherche (20%)	A1.2 démarche de projet (20%)	B1.2 élève : apprenant autonome P. cognitifs (32%)	B1.3 prof. : activités classiques ou obligatoire (28%)	C2. Evaluation outil réflexif pour le professeur C2.1 pour le prof processus de réguler son action
Procédure	A1.1.2. Développement des interactions (33%)		B2. Espace classe outil (39%)		C2.1.1. par une démarche d'observation de l'action des élèves (20%)
	A1.2.1 Autour des centres d'intérêt (18%) A1.2.2 Autour du territoire A1.2.3 Enseignement magistral ordinaire (7,6%)				C3. Evaluation mesure : C3.1 centrée sur le niveau des élèves au départ. Evaluation diagnostique (9%)
Produit					C3.2 L'évaluation comme fin, mesure d'un produit attendu et/ou obtenu. (4%)

Conclusion : synthèses provisoires

- Des espaces contigus... et continus

Ce qui semble apparaître, c'est le souci d'assurer une vraie cohérence entre la famille, le milieu proche et l'école. Les deux espaces familiaux et scolaires ne sont pas en rupture dans les écoles rurales montagnardes observées, mais en continuité. Il s'agit de les différencier sans les opposer radicalement et, surtout, sans qu'ils s'excluent l'un l'autre. Ces milieux, sans être toujours analysés explicitement par les enseignants interrogés, sont utilisés comme ressources, et espaces symboliques. La proximité du territoire a des implications sur la façon de vivre hors de l'école. De façon générale, un « modèle » guide l'activité des enseignants dont les représentations se fondent sur l'idée d'un territoire scolaire « partagé et investi » par des partenaires culturels, notamment. C'est sûrement une chance dans ce qui est trop souvent considéré comme un désert culturel, souvent à tort, mais un problème si les populations nouvellement arrivées sont elles-mêmes perçues par les professeurs comme culturellement pauvres.

- Contre l'élitisme

Malgré l'hétérogénéité des milieux, des enseignants et des élèves, l'analyse des entretiens fait apparaître que, pour ces trois classes rurales de montagne du rural isolé, il existe une forte dédramatisation des questions d'évaluation au profit d'un mode de travail fondé sur une vraie différenciation pédagogique installée dans la durée. Ce qui aurait pour effet d'éliminer toute recherche d'un élitisme scolaire rythmé par la recherche de performance sur un temps court.

- Des pédagogies d'ouverture

Cependant, les méthodes restent parfois encore trop « classiques », sans véritable innovation technique particulière par rapport aux écoles traditionnelles, en dehors de la gestion différenciée du multi-niveaux et, surtout, de la systématisation des pédagogies de projet souvent fondées sur une « didactique du territoire ». Ainsi, les activités pédagogiques s'appuient fréquemment sur le territoire qu'élèves et enseignants s'approprient respectivement par leurs apprentissages et leurs enseignements. La variété des situations d'apprentissage et la proximité des réalités environnementales, culturelles et sociales extérieures sur lesquels s'ancrent les points d'appui au travail scolaire renvoient à un autre rapport aux familles, à un autre rapport au milieu en général, qui présente des caractéristiques interactives. Dans cette approche partenariale, insérée dans le territoire sans y être enfermée, des projets éducatifs réside sans doute l'essentiel de l'innovation pédagogique « rurale » qui, dans la majorité des cas, facilite la construction des savoirs.

- L'apprentissage par imprégnation ou par l'accompagnement des élèves ?

Le territoire ne suffit pas. Un enseignant remarque en effet que « *On pourrait penser qu'en science, ils ont dans leur réalité quotidienne des pratiques, mais en fait ils n'en ont pas plus qu'un enfant de la ville, je pense* ». Cette observation montre aussi que l'apprentissage ne se fait pas par osmose, mais nécessite un travail intellectuel d'analyse de l'activité, des éléments de milieu, une mise en réseau qui lui donne du sens. Dans ce travail, l'accompagnement des élèves est un des ressorts fondamentaux de la classe unique. Mais leur suivi, celui qui consiste à les guider dans un *pas à pas*, quotidien fondé sur la richesse de l'environnement territorial, qui augmente la gestion de l'imprévu, fait courir le risque au professeur de faire perdre de vue aux élèves la perspective éducative générale.

- Les ambiguïtés de l'évaluation

A quoi sert l'évaluation pour un enseignant ? Cette question fait ressortir des ambiguïtés qui se trouvent dans le débat sur sa finalité, entre la mesure des performances des élèves et l'aide stratégique qu'elle peut leur apporter pour apprendre. Les réponses des enseignants oscillent entre ces deux pôles, où plane l'ombre des institutions qui cherchent soit des

performances, soit une valorisation. Dans cette opposition l'évaluation éducative qui accompagne l'élève dans son parcours, peine à se frayer un chemin.

- Les activités territorialisées

Une grande partie des activités décrites sont territorialisées. L'organisation pédagogique tient autant à une organisation dans l'école, que hors de l'école, avec des expositions qui tournent dans chaque village autour d'un patrimoine culturel qui puise ses sources dans le local. Certes ces activités territorialisées favorisent un travail collaboratif entre écoles, sollicitent des équipes mixtes qui enrichissent le milieu et les savoirs scolaires, permettent de prendre à bras le corps des problèmes comme celui de la violence, mais ces activités deviennent rapidement trop lourdes à assumer. Le professeur doit donc savoir affronter et gérer la territorialisation de son activité éducative. L'intégration du territoire dans les pratiques éducatives globales repose alors sur plusieurs dimensions qui se combinent. Dans l'enquête, diverses dimensions ont été repérées. Elles reposent en particulier sur un territoire médiateur, constitué de quatre composantes qui ont ou peuvent avoir un effet sur l'école qui interagit avec des dimensions purement scolaires.

D'un côté les dimensions de l'action scolaire : des stratégies d'action éducatives, considérées comme des processus qui pensent les situations ; des outils inscrits dans des procès de travail qui renvoient des procédures de mise en œuvre ; des finalités de l'action éducatives qui renvoient à l'évaluation de résultats envisagés comme des produits attendus de ce procès de travail projeté. Ces finalités éducatives sont liées aux façons de vivre l'espace politique de la cité. De l'autre côté les composantes territoriales : politique, qui apparaît à travers les projets et les appuis donnés, on peut citer les communes, et les Conseils généraux ; la composante sociale constituée des parents et de la communauté éducative ; la composante institutionnelle éducation nationale qui prescrit les tâches de l'école, par l'intermédiaire de l'Inspection Académique, des IEN, des Conseillers Pédagogiques, et les textes officiels ; enfin, le territoire apparaît aussi comme une ressource de savoir, un gisement de connaissances locales, à travers les relations avec le tissu associatif, la population, ou les autres écoles. A ces dimensions s'ajoutent : le temps, qui dépend étroitement de l'espace.

- Processus de territorialisation/ déterritorialisation

Cette dimension politique éducative engage une réflexion sur la territorialisation (Deleuze et Guattari), comme le produit d'un processus alternant le double mouvement de territorialisation/déterritorialisation. La façon de gérer la territorialisation des activités éducatives est un des éléments qui permet de comprendre une part de la spécificité des pratiques de l'école rurale. C'est ce qui en fait sans doute son efficacité, au plan scolaire. Ce modèle génère de ce fait un ensemble de questions qui, en inscrivant l'activité de l'enseignant dans ce processus complexe de territorialisation, interroge deux choses de leur pratique. D'un part la manière dont ils pensent et prennent en compte le territoire ; d'autre part comment ils jouent de la dialectique entre territorialisation et déterritorialisation. Le tableau suivant expose ces diverses dimensions, qui doivent être articulées selon un tissage complexe de l'acte éducatif, où il s'avère que les espaces territoriaux investis et prescrits, en tant qu'outil de contrôle des processus éducatifs, prennent une grande place.

Tableau (4) dimensions en jeu dans le modèle stratégique pédagogique.

		Processus : forme pensée et projetée de l'action éducative	Procédure : outils moyens, actions mises en œuvre	Produit : évaluation attendu vs réalisé résultats produits
Temps		Implication des élèves		
Espace	Dans l'Ecole la classe	Enfant sujet apprenant	Organisation de la classe, collectif...	Enfant élève performant
	Hors école Appui territoire comme ...	Politique : projets et appui, commune, C.G...		
		Social : parents communauté éducative		
		Institutionnel prescriptions E.N. : I.A, IEN, CP, Textes...		
		Ressource, gisement de	Constitution d'un	Projets : appui sur les associations, les

		savoirs locaux,	réseau I.T.	autres écoles ...	
Finalités	Educative		L'enfant point de départ		Transformation du comportement
	Valorisation du territoire				Expositions

- Au bout du compte... !

Des représentations différentes émergent de ces observations : l'école est ainsi parfois ressentie comme un « désert culturel » (Barrême) ; elle est parfois perçue comme un « havre de paix » (St Etienne de Serre) ; enfin, elle est parfois vécue comme « espace de confrontation » entre façons différentes et ressenties comme exclusives de vivre (St Julien en Quint). Mais toutes ces difficultés, qui sont autant de défis, engagent plutôt les enseignants dans des pédagogies d'ouverture culturelle fondées sur la démarche de projet qu'ils pensent souvent comme compensatrices. Si les contraintes du milieu (déclin démographique, enclavement, isolement, etc.) ont il y a déjà longtemps généré des formes scolaires originales (classes uniques, classes à plusieurs cours, regroupements pédagogiques éclatés, stratégies de rupture de l'isolement, etc.), puis des pratiques pédagogiques (différenciation, tutorat, posture accompagnatrice de l'enseignant, etc.) donnant de bons résultats, l'école rurale et montagnarde aujourd'hui développe largement un pédagogie d'ouverture basée sur la didactique du territoire.

Bibliographie

- Alpe, Y., Champollion, P. & Poirey, J.-L. (2001 - 2010). *L'Enseignement en milieu rural et montagnard*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté. Volumes 1 à 5.
- Alpe Y., Fauguet, J.-L., (2006), *Le territoire scolaire des élèves ruraux et urbains*, Besançon Presses Universitaires Franc-Comtoises
- Alpe Y., Fauguet, J.-L., (2008), *L'école rurale, l'école de la modernité*, in *Où vas-tu à l'école*, Les Liens aux lieux, Ville école intégration Diversité, sceren CNDP.
- Barbier J.-M.(1985), *L'évaluation en formation*, Paris P.U.F.
- Barnier G. 2001. *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barnier G. 1996. *Interactions de guidage et effet-tuteur*, *Educations*, 9, 44-47.
- Barnier G. 1989. *L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans*, *European Journal of Psychology of Education*, IV, 3, 385-400.
- Barnier G., Floro M. (2006), *Tutorat entre pairs et violence dans le rapport au savoir*, (dir. Baudrit), *Tutorer*, Ed. Paris L'Harmattan.
- Barthes A., (2008), *Nouveaux résidents démographie et ruralité dans les Alpes de Haute Provence*, in *Vivre en Haute Provence Alpine*, Université de Provence.
- Baudrit A. 2002. *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Ben-Ayed C., Broccholichi S. (2008) *quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation*. In *Où vas-tu à l'école*, Les Liens aux lieux, Ville école intégration Diversité, sceren CNDP.
- Boix, R. (2003) *«L'école et le territoire rural: entre déruralisation et la culture locale»*, *crural. Education, culture et développement*, Année 1, No. 1, Juillet 2003, Université de Playa Ancha, au Chili.
- Boix, R. (2003). *« Las zonas Escolares Rurales en Cataluna »*. In *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona : Editorial Praxis
- Bonniol J.-J., Vial M., (2003) *Les modèles de l'évaluation* De Boeck coll. Pédagogie 3^eédition
- Bouju-Goujon (2003) *Choix de l'école dans les espaces ruraux. Les enjeux de la construction locale du rapport à l'école*, Ville école intégration enjeux septembre

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bozano H., 6^e Conférence internationale d'intelligence territoriale, compréhension et développement d'un territoire, un nouveau réseau, 2008.
- Bressoux, P. (1994). Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108.
- Bruner J. 1996. L'éducation entrée dans la culture. Paris : Retz.
- Bruner J. 1991. Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.
- Caro, P., Faivre, E., & Grosjean, F., (2001), la territorialisation des politiques scolaires : l'exemple des collèges du bassin de Gap, les annales de géographie.
- Cornand R., (2008) la dimension ethnique de la stigmatisation d'une école, in Où vas-tu à l'école, Les Liens aux lieux, Ville école intégration Diversité, sceren CNDP
- Caillouette, J. et al. (2007). Territorialité, action publique et développement des communautés. *Economie et solidarités*, 38 (1), 9-23.
- Champollion, P., (2008), territorialisation des processus d'orientation en milieu ruraux et montagnards : de l'impact du territoire, à l'effet du territoire, Education et Formations, n° 77
- Champollion, P. (2013). *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Collection *Crise et anthropologie de la relation*. Paris : L'Harmattan.
- Champollion, P. (2010). « La notion de territoire utilisée par l'Observatoire de l'Ecole Rurale ». In Alpe, Y, Champollion, P. & Poirey, J.-L. (coord.). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 5, *Après le collège*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises, pp. 59-65.
- Champollion, P. & Barthes, A. (2012). « Éducation au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ? ». *Education relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions* (CA), n° 10, « Habiter : l'ancrage territorial comme support pour l'éducation à l'environnement ».
- Champollion, P. & Legardez, A. (2010). « Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves ». In Baillat, G., Niclot, D. & Ulma, D. *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Chapitre 6. Collection *Pédagogies en développement*. De Boeck.

- Charlot B. (coord.) (1994). *L'école et le territoire nouveaux espaces nouveaux enjeux*, Paris Colin
- Claparède E., (1920), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Kündig.
- Davailon, A. & Oeuvarard, F. (1998). « Réussit-on à l'école rurale ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp. 33-35.
- Decroly O.,(1921) : *Vers l'Ecole rénovée*. (réédit) Annika Blichmann.
- Deleuze, G., Guattari, F., (1996) *Mille plateaux capitalisme et schizophrénie*, Paris, Minit.
- Deleuze, G., Guattari, F., (2005) *Qu'est ce que la philosophie ?* Coll. Reprises, Paris, Editions de Minit.
- Di Meo G. (1998), *De l'espace au territoire, l'information pédagogique* n° 3
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). « Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, n° 29, pp. 649-666.
- Ferrier Jean-Paul, (1998), *Antée2. Le contrat géographique ou l'habitation durable des territoires*, Lausanne : Payot, Sciences Humaines.
- Feu, J. & Soler, J. (2002). « Més enllà de l'escola rural: cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori ». *Temps d'Educació*, n° 26, pp. 133-156.
- Geoffroy G.,(2008) *carte scolaire et politiques d'aménagement, un terreau pour la ségrégation scolaire*, in *Où vas-tu à l'école, Les Liens aux lieux, Ville école intégration Diversité*, sceren CNDP.
- Girardot J.-J., *Intelligence territoriale et participation*. ISDM n°16, 2004.
- Goodlad S. & Hirst B. 1990. *Explorations in peer tutoring*. New-York: Basil Blackwell.
- Grelet, Y. (2004). *La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire*. *Formation-Emploi*, 87. Paris : La Documentation Française.
- Gumuchian H. (2008) *Le territoire : un objet géographique pertinent en matière d'éducation*. in *Où vas-tu à l'école, Les Liens aux lieux, Ville école intégration Diversité*, sceren CNDP.
- Janichon, D., (2008), *Ecole des villes école des champs ?* in *Où vas-tu à l'école, Les Liens aux lieux, Ville école intégration Diversité*, sceren CNDP.

- Jean Y (2007), Géographie de l'école rurale : acteurs réseaux territoires, Paris Ophrys éditions.
- Jean Y (2008), Les écoles rurales des lieux d'innovation ville école intégration Diversité, sceren CNDP.
- Kayser B., (1996), Naissance de nouvelles campagnes, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : PUF.
- Le Berre, M. (1992). Territoires. *In* Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D. (dir.). *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica.
- Levy, J.P., Lussault, M., (dir.) (2003) Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés, Paris : Belin
- Lorcerie, F., (coord.) (2006), Ecole milieux et territoires, cahiers pédagogiques, n° 447.
- Ormaux, S. (2008). « Territoire et éducation : une relation en mouvement ». In Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », 155, pp. 43-45.
- Paquot, T.,(2008), entretien avec Marie Raynal, Des liens aux lieux, Ville école intégration Diversité, sceren CNDP.
- Piaget J. Inhelder B., (2004) *La psychologie de l'enfant*, , Quadrige, PUF, 1° éd. 1966.
- Plety R.1998. Comment apprendre et se former en groupe. Paris : Retz.
- Plety R. 1996. L'apprentissage coopérant. PUF Lyon.
- Poirey JL Caille Cattin (2008) Réussite scolaire et implication des acteurs, Des liens aux lieux, Ville école intégration Diversité, sceren CNDP.
- Sack, R.,D., (1997), Homo geographicus, Baltimore, Londres : The John Hopkins University press.
- Vanier, M. (2007). Les Entretiens de la Cité des Territoires : « Territoires, Territorialités, Territorialisation : et après » ? Grenoble : PUG.
- Vanier, M., (2009) (Dir.) Territoires, territorialité, territorialisation, Controverses et perspectives, Rennes PUR, coll. Espaces et territoires
- Van Zanten A., (1990) L'école et l'espace local, Lyon Presses Universitaires de Lyon.

- Vygotski L.S. (1997) *Pensée et langage*, Ed. Paris, La Dispute, (1^oéd. 1933).

ANNEXES

Annexe n° 1

Echantillon

France

Départements concernés	Questionnaires numériques	Entretiens semi-directifs	Observations ethnographiques
-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	---

**Alpes
de Haute-Provence**

<i>Type de territoire</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>

<i>Nombre de classes uniques</i>	1	2	3	2		
<i>Nombre de classes à plusieurs cours</i>	4	9	4	8		1
<i>Nombre de classes à un seul cours</i>						
<i>Sous-total par type de territoire de classes enquêtées</i>	5	11	7	10		
<i>Sous-total de classes enquêtées</i>	16		17		1	

Ardèche

<i>Type</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>
-------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

<i>de territoire</i>						
<i>Nombre de classes uniques</i>	2	1	2	1	1	
<i>Nombre de classes à plusieurs cours</i>	4	3	4	3		
<i>Nombre de classes à un seul cours</i>						
<i>Sous-total par type de territoire de classes enquêtées</i>	6	4	6	4	1	
<i>Sous-total de classes enquêtées</i>	10		10		1	

Drôme

<i>Type de territoire</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>
<i>Nombre de classes uniques</i>	6		6		1	
<i>Nombre de classes à plusieurs cours</i>	2	1	2	1		
<i>Nombre de classes à un seul cours</i>		1		1		
<i>Sous-total par type de territoire de classes enquêtées</i>	8	2	8	2	1	

<i>Sous-total de classes enquêtées</i>	10	10	1
--	----	----	---

Echantillon France

<i>Type de territoire</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>	<i>ZM</i>	<i>RI</i>
<i>Nombre de classes uniques</i>	9	3	11	3	2	
<i>Nombre de classes à plusieurs cours</i>	10	13	10	12		1

<i>Nombre de classes à un seul cours</i>		1		1		
<i>Sous-total par type de territoire de classes enquêtées</i>	19	17	21	16	2	1
<i>Sous-total de classes enquêtées</i>	36		38		3	

NB Si le territoire de l'école appartient à la fois à la *zone de montagne* (noté ZM) et au *rural isolé* (noté RI), mettre ZM. Dans tous les autres cas, indiquer ZM ou RI en fonction de la dominante du territoire considéré.

Annexe 2

Questionnaire enseignant (questions uniquement fermées)

Présentation de la recherche

La passation de ce questionnaire s'inscrit dans une vaste recherche scientifique internationale (ES EDU13460), pilotée par l'université de Barcelone, à laquelle participe l'Observatoire Education et Territoire dont font partie les cinq chercheurs français indiqués ci-dessous. Cette enquête, qui se déroule de 2009 à 2011 dans des territoires ruraux de trois pays du sud de l'Europe (Espagne, France et Portugal) et de trois pays d'Amérique centrale et latine (Chili, Costa Rica et Uruguay), vise à mieux identifier, dans ces six pays, les différents atouts de l'école rurale sur les plans organisationnel, pédagogique, didactique, etc. Elle cherche pour ce faire à mettre en évidence les éventuelles régularités qui pourraient expliquer, dans ces six pays, la réussite scolaire des élèves ruraux dans le premier degré. En France, des écoles rurales de trois départements sont concernées : les Alpes de Haute-Provence, l'Ardèche et la Drôme.

En remplissant notre questionnaire, vous nous aiderez à approfondir les connaissances sur

l'école rurale et montagnarde qui ont été développées depuis une bonne trentaine d'années notamment par la Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN, par l'Institut de recherche en éducation de l'université de Bourgogne et par l'Observatoire de l'école rurale. Il va de soi que nous vous tiendrons informés des résultats de nos travaux.

Avec nos remerciements anticipés bien cordiaux pour votre collaboration.

L'équipe de recherche française :

- Champollion Pierre, UJF-IUFM Grenoble, coordonnateur
- Fauguet Jean-Luc, UP-IUFM Aix-Marseille, coordonnateur

- Couderc Pierre, IUFM Grenoble
- Floro Michel, UP-IUFM Aix-Marseille
- May-Carle Thierry, UJF-IUFM Grenoble

1. Votre école est une école Maternelle Élémentaire Primaire

2. Nombre de classes :

3. Type de classe : veuillez cocher la case correspondante

unique	à 2 cours	à 3 cours	à 4 cours	à 5 cours	à 6 cours

4. Effectif de l'école : inscrivez le nombre d'élèves inscrits dans la case correspondante.

8. Quelle est l'implication de la mairie dans le soutien à l'école ?

faible	moyen	fort

9. Quel est le taux d'élèves d'origine étrangère ?

1%	5%	10%	Plus de 10%

10. Quel est le taux d'élèves nés hors du département :

Inférieur à 5%	<5% et > 10%	<10% et > 20%	<20% et > 30%	<30% et > 40%	<40% et > 50%

11. Dans votre classe avez-vous ?

Des élève(s) handicapé(s)	oui	non
Des élèves en grande difficulté	oui	non
Des élèves violents	oui	non

12. Bénéficiez-vous des visites du conseiller pédagogiques ?

Fréquentes	Rares	Inexistantes

13. Bénéficiez-vous de moyens dispositifs, moyens matériels et humains ?

	oui	non
Equipement TICE		

BCD		
Transports scolaires organisés		
Relations avec le collège de secteur		
RASED		
EMALA		
ERC		
Autre		

14. Quel est l'équipement TICE le plus utilisé ? Cochez la/les case(s)

Télévision,	
Vidéoprojecteur	
Ordinateur	
Internet haut débit	
Radio	
Fax	
Magnétophone	
Tableau interactif	
Autre	

15. Vous faites une utilisation régulière des TICE oui non

16. Avez-vous le soutien des parents ? oui non

17. Avez-vous eu des relations difficiles avec les parents ? oui non

18. Quelle est l'implication des parents dans l'école ?

Forte	Moyenne	Faible

19. A votre avis, le territoire sur lequel vous exercez, est-il ?

Isolé socialement et culturellement oui non

Enclavé géographiquement oui non

Le développement local s'inscrit dans une perspective durable oui non

20. Pour le décrire, pouvez-vous cocher la ou les cases correspondantes

	faible	moyen	fort
Le tissu associatif est			
Le développement économique est			
La protection de l'environnement est			
La facilité d'accès est			

21. Quels sont les moyens d'accès à l'école ?

Train oui non

Bus oui non

22. Quel est le type d'activité économique majoritaire ?

Agriculture	Tourisme	Industrie	Services

23. Au cours de vos pratiques pédagogiques régulières différenciez-vous votre pédagogie ?

Selon les cours oui non

Par niveau scolaire oui non

Vous ne différenciez que les exercices oui non

Pour différencier vous vous appuyez sur le/les savoir-faire des élèves oui non

24. Dans votre pratique, mettez-vous en œuvre ?

Des groupes de besoins	oui	non
Un décloisonnement s'il y a plusieurs classes	oui	non
Le tutorat des petits par les grands :	oui	non
Un travail en binômes	oui	non
Le monitorat avec un élève pour un petit groupe	oui	non

25. Comment sont choisis les tuteurs ?

Selon leur résultat	oui	non
Selon leur comportement	oui	non
Autres critères de choix	oui	non

26. Le territoire environnant a-t-il une place importante dans votre pratique pédagogique ?

oui non

27. Dans vos activités pédagogiques développez-vous des approches ?

Pluridisciplinaires régulières	oui	non
Interdisciplinaires régulières	oui	non
Transdisciplinaires régulières	oui	non

28. Quel est le type d'évaluation majoritaire que vous pratiquez ?

Formatrice	oui	non
Formative	oui	non
Sommative	oui	non
Diagnostique	oui	non
Autre	oui	non

29. Les élèves choisissent-ils parfois les moments de leur évaluation ?

oui non

30. Organisez-vous toujours l'espace de la classe en fonction d'objectifs pédagogiques ?

oui non

31. Organisez vous toujours le temps de la classe en fonction d'objectifs pédagogiques ?
oui non .
32. Avez-vous annualisé les temps d'enseignement ? oui non
33. Pratiquez –vous une pédagogie de projet oui non
34. Pratiquez –vous une pédagogie de contrat ? oui non
35. Les parents de vos élèves ont-ils fréquenté l'école où sont leurs enfants ? oui non
36. Savez-vous s'ils étaient des élèves bons moyens faibles je ne sais pas
37. Savez-vous s'ils aimaient l'école ? pas du tout moyennement beaucoup je ne sais pas
38. Le niveau de vos élèves est-il plutôt : bon moyen faible
39. Le niveau d'autonomie de vos élèves est-il plutôt : bon moyen faible
40. Le niveau de votre classe est-il plutôt : homogène hétérogène
41. En quoi vos élèves réussissent-ils le mieux ?
Math Français LV HG SVT EPS
Arts
42. Quelles sont les études que vous envisagez pour la majorité de vos élèves ?
Longues (université) moyennes (lycée) courtes (lycée professionnel) je ne sais pas
43. Quels sont les projets majoritaires des parents pour leurs enfants ?
études longues et générales courtes et professionnelles je ne sais pas
44. Quels sont les souhaits des parents pour l'insertion professionnelle de leurs enfants sur le plan géographique ?
sur place à proximité loin je ne sais pas

Pour répondre aux questions suivantes, veuillez cocher la ou les cases correspondantes.

45. Vous habitez dans ...

Zone de montagne supérieure à 700m)	Rural isolé	Rural sous faible influence urbaine	Pôle rural

46. Quelle est la taille de votre village, bourg ou ville ?

moins de 500 habitants	500 à 1.000	1.000 à 5.000	plus de 5.000

47. A quelle distance est-elle de la sous-préfecture ?

moins de 10 km	de 10 à 50	plus de 50

48. Votre identification :

Votre âge	moins de 30 ans	entre 30 et 50	plus de 50
Votre sexe			
Femme			
Homme			

49. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant(e) ?

	moins de 2ans	entre 2 et 5	entre 5 et 10	entre 10 et 20 ans	plus de 20 ans
Votre généralité ?					

Dans cette école en particulier ?					
-----------------------------------	--	--	--	--	--

50. Etes-vous formé(e) ?

Au contexte territorial oui non

A la classe unique et à plusieurs cours oui non

Nom de votre école

Votre nom

Date du passation du questionnaire

NB Les informations que vous nous avez fournies dans ce questionnaire ne seront exploitées que statistiquement sous une forme rigoureusement anonyme

Annexe n° 3

Grille de caractérisation des territoires

<p>- Axe des abscisses > différentes dimensions territoriales</p>	<p>Cadre spatial</p>		<p>Cadre de mise en œuvre d'une politique publique territoriale</p> <p>sée</p> <p>conjoncturelle (exemples : politique de la ville française et zonages européens)</p>	<p>Territoire institutionnel ou prescrit</p> <p>structurel</p> <p>(exemple : département français et région autonome espagnole)</p>	<p>Territoire vécu ou d'action (espace du jeu social des acteurs)</p>	<p>Territoire rêvé et symbolique</p>	<p>Territoire intériorisé (relevant de l'inconscient collectif)</p>
<p>- Axe des ordonnées > différents types de spatialité et de territorialité</p>	<p>Espace continu</p> <p>(exemple : île de la Corse)</p>	<p>Espace discontinu</p> <p>(exemple : réseau de banlieues d'une même ville)</p>			<p>Lié à des représentations (sociales)</p>	<p>Lié à des images (visuels)</p>	

Zone de montagne continentale (exemple : Alpes) ³								
Montagne îlienne (exemple : îles portugaises des Canaries)								
Zone rurale littorale (exemple : côtes chiliennes)								
Rural îlien (îles Baléares espagnoles)								
Rural forestier (exemple : forêt amazonienne)								

³ Plus de 700m en France (loi Montagne française de 1985).

uruguayenne)								
Espace à dominante rurale (ruralité générale) ⁴								
Espace rural sous influence urbaine (semi-urbain) ⁵								
Pôle Rural ⁶								
Périphérie de pôle rural ⁷								

⁴ Segmentation française INSEE-INRA 1996-1998 basée sur l'analyse des flux quotidiens domicile-travail.

⁵ Dans lequel au moins 30% des actifs vont travailler en ville.

⁶ Gros bourg ou petite ville où plus de 50% des actifs travaillent sur place.

⁷ Dans laquelle environ 50% des actifs vont travailler dans le pôle rural voisin.

Espace rural isolé (profond) ⁸								
Urbain classique (exemple : centres des grandes villes françaises)								
Urbain défavorisé (exemple : banlieues françaises)								

NB Renseigner ce tableau pour caractériser un territoire donné n'implique pas de ne mettre qu'une seule croix dans une seule case. Chaque territoire peut en effet être caractérisé par plusieurs

⁸ Ni pôle rural, ni périphérie de pôle rural, ni rural sous influence urbaine : tout le reste !

colonnes (éventuellement par plusieurs lignes). Chaque croix peut être accompagnée d'un ou deux mots clés d'explication (à inscrire dans ce cas sous la croix mise dans la case concernée).

Précisions liminaires et premiers commentaires

1. Ce tableau – de format et de contenu toujours provisoires – doit permettre aux différentes équipes de la recherche FR ANR ED2AO 2009-2012 et aux différentes équipes nationales travaillant dans le cadre la recherche internationale ES I + D + I EDU 13460 2009-2012 de caractériser les différents types de territoire qui sont actuellement investigués dans ces deux projets de recherche. Cette caractérisation des divers contextes territoriaux étudiés - ils influent évidemment sur la solarisation – a vocation à faciliter les comparaisons inter-équipes qui seront entreprises et à identifier, type de territorialité par type de territorialité, les régularités qui seront éventuellement constatées.

2. Il s'agit d'un tableau synoptique à double entrée qui a été élaboré à partir des principales territorialités représentées en France et, plus généralement, en Europe rencontrées dans les enquêtes effectuées : en abscisse (axe horizontal) sont indiqués les divers types de territoires et de zonages disponibles ; en ordonnée (axe vertical) sont indiquées les différentes dimensions des territorialités concernées par les investigations actuellement menées. Ce tableau – encore provisoire, rappelons-le ! - est bien sûr susceptible d'être complété par d'autres colonnes et lignes en fonction des territoires investigués et, évidemment, des pays concernés (voire modifié si nécessaire).

3. Certaines colonnes, notamment, pourraient ainsi éventuellement être utilement fragmentées. La colonne « territoire institutionnel » pourrait être scindée en deux colonnes : « territoire institutionnel éducatif » (type zone d'éducation prioritaire) et « territoire institutionnel interministériel » (exemple : zones urbaines sensibles) ; ou bien même en quatre colonnes : « niveau national » (mission générale d'insertion), « niveau régional » (schéma régional des formations post-baccalauréat), « niveau départemental » (carte des transports publics scolaires) et « niveau local » (établissement Agenda 21). La colonne « politique publique territorialisée », elle, pourrait être coupée en deux colonnes : « politique sectorielle spécifique » (aide à l'agriculture de montagne, par exemple) et « aménagement général du territoire » (politique de la ville, développement des territoires ruraux ou politique de la montagne, etc.).

Annexe n° 4

Guide d'entretien : premiers éléments

Références questionnaire	Questions à « approfondir » dans l'entretien
Q.6	Dans l'axe dominant du projet d'école, questionner si la catégorie autre axe est cochée.
Q.7	A la question partenariat, développer, si la catégorie autre partenariat est cochée.
Q.17	Avez-vous des relations difficiles avec les parents ? (distinguer de la question avez-vous eu des relations difficiles avec les parents.)
Q.24	Quel travail en binôme ? Est-il lié à une tâche face à laquelle il y a deux élèves de même niveau de compétence, ou bien ce binôme est-il constitué d'un élève qui a acquis la compétence, et d'un autre qui ne l'a pas acquise ?
Q.25	Comment choisissez-vous les tuteurs ? Choix spontané des élèves, choix en fonction des tâches, de leur compétence, de leur comportement... ?
Q.26	Quelle est la place du territoire dans votre pratique pédagogique ? pourquoi, comment ?

Q.29	Les choix par les élèves des moments de leur évaluation ? Pourquoi ? Donnez des exemples.
Q.32	Annualisation des temps d'enseignement
Q.33	Pédagogie de projet expliquez donnez des exemples
Q.34	Pédagogie de contrat expliquez donnez des exemples
Q.35	Autre type de pédagogie expliquez donnez des exemples
Q.45	Pouvez-vous projeter dans l'avenir quelles seront les études envisagées pour chacun de vos élèves ? Tableau joint.

Projections du professeur relatives aux études envisagées pour ses élèves.
Ecole :

Professeur :

	Noms des élèves	Classe	Etudes courtes (lycée professionnel)	Moyennes (lycée)	Longues (université)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					

20					
----	--	--	--	--	--

Annexe n° 5

Grille de recueil d'observations ethnographiques

1. Stratégies éducatives

	Fréquence				Organisation	Commentaires
	Pratique régulière	Pratique fréquente	Pratique rare	Pas de pratique		
					Pratique programmée	
1.1 Utilisation des TICE						
Radio						
Téléphone						
Fax						
TV						
Internet						
TBI						
Autres utilisations						
1.2 Ouverture sur l'extérieur						

Partenariat avec des institutions						
Partenariat avec des associations						
Demande de prestations et /ou commande d'interventions						
Ouverture institutionnelle						
Ouverture informelle ou affinitaire						
Sollicitations locales						
Autres modalités						

1.3 Interdisciplinarité et pluridisciplinarité

Interdisciplinarité						
Pluridisciplinarité						
Transdisciplinarité						

1.4 Types de pratiques pédagogiques

Classe entière						
Cours						

entier						
Petits groupes						
Tutorat organisé						
Individualisation						
Autre modalité						

1.5 Formes de différenciation pédagogique

Par cours						
Par niveaux						
Par élèves						
Autre modalité						

1.6 Interactions maître-élèves

Autonomie						
Accompagnement						
Directivité						

Prise en compte des savoirs locaux des élèves						
Autre modalité						
1.7 Travail en réseau entre enseignants (préciser les disciplines concernées, s'il s'agit de projets, etc.)						
Echange de pratiques						
Conception de situations d'apprentissage						
Correction de devoirs						
Autres modalités						
1.8 Travail en réseau avec les élèves (préciser les disciplines concernées)						
Regroupements institutionnels						
Regroupements affinitaires						
Autres modalités						
1.9 Travail en équipe						
Echanges de service						
Projets collectifs						

Collaboration avec les autres personnels de l'école						
Autres modalités						

2. Fonctionnement global

	Oui	Un peu	Non
2.1 Projet d'école			
Prend en compte le contexte local			
Prend en compte les besoins des élèves			
Autres			
2.2 Liens avec les tutelles locales (collectivités locales en France)			
Pour les locaux			
Pour l'équipement			
Pour le fonctionnement			
Pour les transports			
Autres			
2.3 Liens avec les services de l'Etat			

Avec la hiérarchie			
Avec les structures d'appui (RASED, CPD, CPC en France)			
Autres			

Commentaires :

3. Outils didactiques

	Présents	Absents	Très utilisés	Peu utilisés	
3.1 Manuels scolaires					
Langue maternelle					
Maths					
Histoire- Géographie					
Sciences					
Autre					
3.2 Outils spécifiques construits par l'enseignant					
En appui aux disciplines scolaires					
En appui à un					

travail impliquant le territoire					
Sur le patrimoine					
Sur l'environnement					
Sur les savoirs locaux					
Autre					

Commentaires :

4. Organisation du temps

	Très rigide	Rigide	Souple	Très souple
Par jour				
Par semaine				
Par période (à préciser)				

Commentaires :

5. Organisation de l'espace

Un plan rapide de la disposition peut être plus parlant qu'une description : dessin au dos...

Il serait intéressant d'observer comment l'enseignant et les élèves investissent l'espace. Par exemple :

- L'enseignant est-il en face des élèves, à côté d'un élève, assis à la même table que des élèves ?
- Les coins (s'ils existent) sont-ils occupés dans des temps prévus par l'enseignant, quand le travail est terminé, de manière autonome ?
- Qu'en est-il des règles de circulation dans la classe ? Peuvent-ils se lever librement pour aller chercher un outil, pour aller aider un copain... ?
- Etc.?

Commentaires :

6. Modalités d'évaluation

	Très fréquente	Fréquente	Assez rare	Très rare
Concerne toute la classe				
Concerne l'élève				
Autre				

modalité				
-----------------	--	--	--	--

Commentaires :

-