

Observatoire de l'École Rurale

*L'enseignement scolaire
dans les milieux ruraux et
montagnards*

Tome 2 : Au seuil du collège

Avant propos

Le travail présenté ici me paraît exemplaire à plusieurs titres.

D'abord, il s'agit d'une recherche de qualité et il importe d'en faire largement connaître les résultats. Les effectifs suivis sur une longue durée ont permis de constituer une base de données d'une rare richesse. La méthodologie mise en œuvre assure la fiabilité des conclusions avancées. Les auteurs, en chercheurs avertis, savent nous faire part de leurs certitudes, mais aussi de leurs doutes quand ils ne peuvent avancer de conclusions fiables. Un vrai bon travail de recherche donc.

Ensuite, ce travail est aussi exemplaire en ce qu'il montre une nouvelle fois l'importance et la fécondité d'une liaison étroite entre la formation des maîtres et la recherche. Partant d'une action de formation des formateurs, ne se satisfaisant pas des réponses au mieux approximatives, au pire toutes faites, concernant les écoles rurales et de montagne, une équipe s'est constituée pour tenter d'asseoir sur des bases plus scientifiques de telles actions. La formation est bien porteuse de questions pour la recherche : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, par leur implication forte dans ces deux domaines, sont particulièrement bien adaptés pour les repérer et participer à leur élucidation. Amputer la formation de cette dimension universitaire serait porter une bien lourde responsabilité quant à la qualité des contenus de formation des maîtres et des formateurs.

Enfin, ce travail est exemplaire car il repose sur une collaboration étroite entre les formateurs et enseignants chercheurs de cinq IUFM et d'universités. La mise en réseau des compétences, l'élaboration commune des axes de travail, la coopération et la confrontation des points de vue divers sont autant de points qui ont assuré la réussite de cette opération. Bien mieux, « *la force de recherche* » ainsi constituée permet de déboucher sur une action de coopération au niveau européen.

Voilà pourquoi je n'hésite pas à dire qu'il s'agit bien d'un travail exemplaire. Que les auteurs et tous leurs collaborateurs en soient remerciés vivement.

Jean-Jacques Dupin,
Directeur de l'IUFM d'Aix-Marseille,
Vice-président « Recherche » de la
Conférence des Directeurs d'IUFM

Préface

Quelques rappels sur l'origine de la recherche

L'Observatoire de l'Ecole Rurale (OER) a été créé en 1999 par une équipe de formateurs et d'enseignants chercheurs des IUFM d'Aix-Marseille, Auvergne, Franche Comté, Grenoble, Lyon, avec la collaboration du Centre [MTI@SHS](#) de l'Université de Franche-Comté. Cette création faisait suite à une action de formation de formateurs des IUFM concernés, organisée dans le cadre du « Pôle Sud-Est » des IUFM de 1997 à 1999.

En effet, les nombreux échanges intervenus au cours des trois séminaires¹ organisés avaient révélé de nombreuses lacunes dans les connaissances sur le devenir scolaire à moyen terme des élèves des écoles rurales et de montagne en France. Ainsi, au-delà des traditionnels débats sur la « qualité » de l'école rurale, l'équipe de pilotage de ces formations a proposé, avec la création de l'OER, la mise en place d'une étude pluriannuelle sur les scolarités des élèves ruraux. L'essentiel du contenu de ces séminaires, ainsi que la problématique de la recherche entreprise, ont été présentés dans un premier volume, *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 1 : Espaces ruraux et réussites scolaires*, paru comme celui-ci aux Presses Universitaires Franc-Comtoises en 2001.

En octobre 1999 était lancée la première enquête, auprès de 2394 élèves de CM2 des écoles rurales de six départements français. Leurs parents et leurs maîtres ont aussi été interrogés. Elle a permis la constitution de la base de données qui sera présentée plus loin, grâce à la collaboration de l'équipe de J.J. Girardot (Centre [MTI@SHS](#) de l'Université de Franche Comté) qui a fourni le logiciel d'exploitation de la base (Logiciel « Pragma ») et l'assistance technique. En mars 2002, ces élèves ont à nouveau été interrogés. Ils le seront à nouveau en 2004 puis en mai-juin 2005. Pour les élèves « à l'heure » (ceux qui n'auront jamais redoublé du CM2 à la Seconde), nous disposerons alors de leurs vœux d'orientation en classe de première.

Il faut souligner que cette lourde opération (plus de 9000 questionnaires ont été saisis à ce jour...) a reposé sur le travail d'équipes départementales² – presque toujours bénévoles, mais aussi sur le soutien des IUFM qui ont accepté de prendre en charge frais de déplacements et de publication. Le rôle de ces équipes s'est avéré particulièrement précieux pour le suivi des élèves, grâce à la connaissance du milieu éducatif apportée par des intervenants de tous statuts : professeurs des écoles, des collèges et des lycées, conseillers d'orientation, inspecteurs, etc.

Nous avons bénéficié aussi de la compréhension et du soutien des Inspecteurs d'Académie des six départements concernés, qui ont bien voulu nous faciliter le travail d'enquête.

Il nous faut remercier enfin, pour la première enquête les enseignants et les directeurs d'école des classes de CM2 de l'échantillon, et pour l'enquête 2002 les Principaux des collèges, qui nous ont réservé le meilleur accueil.

¹ En 1997 à Bourg en Bresse (IUFM Lyon), en 1998 à Digne les Bains (IUFM d'Aix Marseille) et en 1999 à Privas (IUFM de Grenoble).

² Leur composition est indiquée en annexe.

A ce jour, les élèves de la « Base OER » qui n'ont pas redoublé sont en classe de Quatrième, et l'équipe s'est attelée à une double tâche : présenter les premiers résultats des enquêtes 1999 et 2002, et préparer l'enquête 2004 (élèves « à l'heure » en classe de Troisième), en suivant au mieux les parcours des élèves, de façon à ce que la « déperdition » de notre échantillon soit la plus faible possible.

Le but de ce deuxième volume est de présenter l'ensemble des données recueillies à ce jour concernant les élèves au sortir de l'école primaire (la « base OER » dans son état initial), et d'ouvrir, à partir du travail de plusieurs membres de l'équipe, quelques pistes de réflexion à partir de leur analyse. Ces travaux devront être poursuivis et approfondis, et notre prochain chantier (que préfigure la post-face de Francis Danvers) sera de suivre le devenir scolaire des élèves de la base au collège, et de mesurer les évolutions les plus significatives, ce qui sera l'objet du troisième tome de cette publication .

Pendant ce temps, notre horizon de recherche s'est élargi. A travers les contacts noués par les différents membres de l'équipe a émergé un projet de « Réseau thématique européen Comenius », projet déposé et présélectionné en décembre 2002, qui devrait permettre, sous forme de séminaires européens, de structurer les échanges entre organismes de formation des maîtres, enseignants et chercheurs de dix pays européens. Deux rencontres préliminaires, à l'IUFM d'Aix Marseille en 2001 et à l'Université Autonome de Barcelone (Espagne) en 2002 ont permis, outre la mise en forme du projet, une première série d'échanges particulièrement fructueux. La prochaine rencontre est d'ores et déjà fixée à l'Université de Salerno (Italie) à l'automne 2003.

Cette recherche, inscrite dans la durée, présente donc des caractères originaux : équipe de recherche associant des formateurs et des chercheurs de statut très divers, collaboration entre IUFM et Université, dimension européenne... Nous espérons qu'elle contribuera à une meilleure connaissance des caractères fondamentaux des scolarités rurales, et que, par là même, elle pourra apporter quelques éléments dans le débat toujours actuel sur la qualité de l'enseignement et l'égalité des chances devant l'instruction...

Yves Alpe, Jean-Louis Poirey

Coordinateurs de la publication

Les auteurs du tome 2 :

Yves ALPE, Maître de conférences en sociologie, IUFM d'Aix-Marseille / Université de Provence

Pierre CHAMPOLLION, IA-IPR, IUFM de Grenoble

Marcelle FERAUD, Professeur certifié, Directrice du site de Digne, IUFM d'Aix-Marseille

Jean Louis POIREY, Maître de conférences en géographie, Directeur adjoint de l'IUFM de Franche-Comté

Francis DANVERS, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle-Lille III

L'équipe de pilotage de l'Observatoire de l'Ecole Rurale

NB : la composition des équipes départementales est donnée en annexe.

Yves ALPE

Maître de conférences en sociologie, IUFM d'Aix-Marseille / Université de Provence

Pierre CHAMPOLLION

IA-IPR, IUFM de Grenoble

Responsable des équipes départementales de la Drôme et de l'Ardèche

René DUPUY

Professeur certifié, Responsable de l'antenne IUFM du Puy-en-Velay, IUFM d'Auvergne

Responsable de l'équipe départementale de Haute-Loire

Marcelle FERAUD

Professeur certifié, Directrice du site de Digne, IUFM d'Aix-Marseille

Responsable de l'équipe départementale des Alpes de Haute-Provence

Renée Claude FROMAJOUX

Professeur certifié, IUFM de Lyon

Responsable de l'équipe départementale de l'Ain

Alain LEGARDEZ

Professeur en Sciences de l'éducation, IUFM d'Aix-Marseille

Jean Louis POIREY

Maître de conférences en géographie, Directeur adjoint de l'IUFM de Franche-Comté

Responsable de l'équipe départementale de Haute-Saône

Membres associés :

Francis DANVERS

Professeur en Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle-Lille III

Jean Luc FAUGUET

Maître de conférences en sociologie, IUFM d'Aix-Marseille

Jean Jacques GIRARDOT

Maître de conférences en sciences économiques, Directeur du Centre MTI@SHS, Université de Franche-Comté

Hervé GUMUCHIAN

Professeur de géographie, Directeur du CERMOSSEM, Université Joseph Fourier, Grenoble

L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard

Tome 2 :

Au seuil du collège

Plan

Introduction

Jean Louis POIREY, IUFM de Franche-Comté

Première partie : Présentation de la base OER

Chapitre 1 : La base « Parents »

Yves ALPE, IUFM d'Aix-Marseille

Chapitre 2 : La base « Elèves »

Yves ALPE, IUFM d'Aix-Marseille

Chapitre 3 : La base « Ecoles »

Jean Louis POIREY, IUFM de Franche-Comté

Deuxième partie : Premières analyses

Chapitre 4 : L'utilisation des TIC dans les situations d'enclavement géographique et culturel de l'école

Jean-Louis POIREY, IUFM de Franche-Comté

Chapitre 5 : Les pratiques culturelles des élèves de CM2

Yves ALPE, IUFM d'Aix-Marseille

Chapitre 6: l'estime de soi chez les élèves ruraux

Jean Louis POIREY, IUFM de Franche-Comté

Chapitre 7 : Première approche de l'impact de la scolarisation en milieux montagnards sur la réussite scolaire et l'orientation

Pierre CHAMPOLLION, IUFM de Grenoble

Chapitre 8 : les classes uniques, Une entité particulière au sein des écoles rurales ?

Marcelle FERAUD, IUFM d'Aix-Marseille

Conclusion

Pierre CHAMPOLLION, IUFM de Grenoble

Postface : Le collège dans tous ses états

Francis DANVERS, Université Charles de Gaulle / Lille 3

Annexes

Composition des équipes départementales

Fiches départementales

Introduction

Jean-Louis Poirey

IUFM de Franche-Comté

Malgré les nombreuses actions de régulation effectuées dans le cadre des politiques de l'aménagement du territoire depuis les années cinquante, l'espace géographique de l'éducation et de l'école est loin d'être homogène.

On observe d'importants écarts inter-académiques dans tous les domaines de la vie scolaire, tant au niveau des infrastructures (maillage des établissements, équipements...), que de l'encadrement pédagogique (effectifs par classes, âge moyen des enseignants...), de la réussite des élèves (taux de redoublements, de réussite aux examens...), de l'offre de formation (spécialités des filières techniques et professionnelles...) ou tout simplement de l'aspiration des familles (taux d'inscriptions dans les diverses filières ou à l'université...).

A ces écarts inter-académiques ou inter-régionaux, souvent beaucoup plus forts qu'on ne pourrait le supposer, se surajoutent des écarts entre milieux urbains et milieux ruraux. Les lieux et les milieux de scolarisation ne sont pas neutres, car la vie des classes, le travail des élèves et des enseignants qui se font dans des conditions matérielles inégales, s'inscrivent dans des environnements économiques, sociaux et culturels spécifiques.

Après un premier volume intitulé « Espaces ruraux et réussites scolaires », le second tome de la collection « L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard » s'appuie sur les informations collectées au CM2 et en Sixième, auprès d'une cohorte de 2400 élèves répartis dans différents types de milieux ruraux de six départements du quart Sud-Est de la France.

On sait maintenant avec certitude, depuis la mise en place des tests d'évaluation à l'école élémentaire et au collège, que l'école rurale envoie en Sixième des élèves dont le niveau en Français et en Mathématiques est tout à fait comparable à celui des élèves de l'école urbaine. Cette constatation démontre que les situations d'isolement géographique, voire d'enclavement, n'affectent pas les résultats scolaires en Primaire. L'analyse des performances indique aussi que les petites structures, en particulier la classe unique, ne produisent pas les résultats calamiteux dont on les a si souvent accusées pour justifier certaines fermetures de classes : bien au contraire. Sans pour autant remettre en cause les opérations de regroupements géographiques indispensables à la mutualisation des moyens et à la constitution d'équipes pédagogiques vivantes, la classe à plusieurs niveaux conserve bien des vertus.

Mais on sait aussi que « les années collège » ne sont pas favorables aux petits ruraux car les difficultés s'accumulent de la Sixième à la Troisième : taux de redoublements plus importants qu'en milieu urbain, sorties précoces du système éducatif plus fréquentes...

Par ailleurs les choix de cursus présentent également des différences par rapport à ceux des citadins, en particulier dans les orientations moins nombreuses vers une Seconde générale

et technologique après le Collège. Il faut bien se garder de faire l'amalgame, comme c'est trop souvent le cas, entre difficulté scolaire de l'élève et brièveté du cursus. Les orientations plus marquées vers les filières techniques et professionnelles qui caractérisent les milieux ruraux correspondent à des choix familiaux, à la fois forts et motivés.

A partir de ces constats, les questions qui se posent sont multiples et croisées.

La mise en relation des indicateurs relevés dès le CM2 peut-elle annoncer les contre-performances des collégiens en établissements ruraux ? Autrement dit, un niveau de détermination du projet professionnel beaucoup plus élevé qu'en ville sur des choix de métiers plus modestes, n'exigeant pas un très fort bagage en terme de diplômes, un projet de cursus scolaire beaucoup plus court et enfin une réticence bien plus forte à la mobilité géographique, que ce soit dans le cadre de la scolarité ou dans celui de l'insertion professionnelle constituent-ils des éléments qui pèsent sur l'investissement scolaire des élèves ?

On peut également s'interroger sur le regard que les acteurs de l'enseignement et de l'orientation des collèges ruraux portent sur leurs propres élèves. En d'autres termes, ces choix d'orientation vers des filières courtes ne sont-ils pas considérées comme des voies de relégation et n'induisent-ils pas des attitudes de dévalorisation qui pourraient démotiver les élèves ?

Il paraît également nécessaire d'évaluer l'impact des conditions de l'entrée en Sixième, souvent vécues d'une manière déstabilisante par des élèves qui ont bénéficié pendant les premières années de leur scolarisation d'un véritable « cocooning » dans les petites structures. Ils ne retrouvent pas le travail au sein d'un petit groupe, la présence rassurante d'un maître unique, une certaine liberté d'organisation dans le cadre de travaux en autonomie...

Enfin, il convient de continuer à mesurer les effets des stratégies d'ouverture mises en place par certains établissements, dans le cadre de fonctionnements en réseaux d'établissements scolaires ou de projets avec des partenaires extérieurs au monde de l'éducation. L'utilisation régulière des technologies de l'information et de la communication peut servir ces projets comme d'autres actions d'ouverture sur des cultures et des milieux différents.

L'objectif des études présentées dans ce tome est d'examiner s'il est possible de déceler dès la charnière CM2-Sixième les prémices de ce retournement de la réussite des élèves d'établissements ruraux et montagnards. Il convient de s'interroger sur les mécanismes scolaires, culturels, sociologiques agissant sur la réussite de ces élèves et sur l'impact des stratégies d'ouverture développées par certains établissements.

Les premiers articles présentent les caractéristiques des 2400 élèves de la base de données ainsi que celles de leurs écoles d'origine. Ces informations concernent le milieu de vie et l'environnement familial des élèves en particulier les professions et niveaux de diplôme des parents. Elles précisent les conditions de la scolarisation, le type d'école et les actions d'ouverture lorsqu'elles existent. Elles cernent l'élève dans sa connaissance qu'il a du milieu économique et des professions, sur son opinion de l'école et de ses propres possibilités

scolaires, ses projets d'avenir et ses stratégies pour y arriver, enfin sur ses activités de loisirs, notamment en ce qui concerne l'utilisation des TIC... Toutes ces informations peuvent être croisées entre elles pour saisir le plus précisément possible la trajectoire de chaque élève en rapport avec son milieu de vie familial et scolaire.

Un second bloc d'articles se penche plus spécifiquement sur les pratiques culturelles des élèves et des familles, ainsi que sur l'estime que les enfants ont de leur propre niveau et de leurs propres possibilités scolaires. Ces éléments peuvent-ils apporter un éclairage sur la capacité d'adaptation des élèves de l'école rurale à la vie du collège et sur leur investissement scolaire ?

La réflexion sur les différenciations des comportements scolaires et des projets des élèves liées aux types de milieux ruraux et aux régions où sont situés les six départements témoins est approfondie par l'examen précis de la scolarisation en milieux montagnards. Ce thème est complété par une approche particulière des classes uniques que l'on rencontre plutôt dans les milieux les plus difficiles d'accès, propres à la moyenne montagne, que l'on trouve sur les plateaux de Haute-Provence, la montagne ardéchoise et le Bugey.

Parallèlement à l'exploitation des informations et aux activités d'écriture, l'équipe de recherche assure année après année le suivi des élèves pour enrichir la base de données sous le contrôle scientifique du Centre **MTI@SHS** (Méthodologie et Technologies de l'Information appliquées aux Sciences de l'Homme et de la Société). Le troisième tome de cette série, dont la publication est prévue courant 2004, exposera les résultats de l'exploitation des informations enrichies d'une nouvelle enquête lourde menée auprès de la cohorte de ces élèves pendant leur année de Cinquième. Il s'intitulera « Parcours scolaires et construction des projets ».

Première partie :

Présentation de la base « OER »

La base « OER »

La base sur laquelle nous travaillons est construite à partir d'enquêtes. La première a eu lieu en 1999 auprès de 2394 élèves de CM2 de six départements français métropolitains³ ; ces élèves seront suivis pendant six ans, jusqu'en classe de seconde pour les élèves « à l'heure ».

La deuxième enquête a été réalisée au printemps 2002 (élèves « à l'heure » en Cinquième). La troisième est prévue au printemps 2004, et la dernière devrait avoir lieu en mai-juin 2006, pour connaître les résultats de l'orientation en fin de seconde pour les élèves n'ayant jamais redoublé du CM2 à la Seconde.

La base est donc évolutive, et les « fiches élèves » sont complétées au fur et à mesure des enquêtes successives (pour les élèves qui auront été retrouvés...). Elle est gérée sur un logiciel spécifique, le logiciel « Pragma », développé par le Centre MTI@SHS de l'Université de Franche-Comté.

Pour chaque élève, nous avons aussi un questionnaire « Parents ». Celui-ci sera aussi complété au fil des enquêtes successives. Enfin, la base comprend des questionnaires « Ecoles » et « Collèges », qui servent à caractériser les établissements dans lesquels se trouvent les élèves. Il y a donc en fait trois sous-bases interconnectées.

Les chapitres qui suivent ont pour but de présenter la base initiale, celle qui enregistre les résultats de l'enquête CM2 de 1999 (complétés par quelques données relatives à l'entrée en Sixième), et qui servira de référence à tout le travail à venir. Cette présentation fait le choix délibéré du recours à des outils statistiques simples, car elle a une vocation principalement descriptive. Bien entendu, cette approche devra être approfondie et complétée dans les travaux à venir.

³ Ain, Alpes de Haute Provence, Ardèche, Drôme, Haute Loire, Haute Saône.

La base « Parents »

Yves Alpe

*Institut universitaire de formation des maîtres d'Aix-Marseille
et Université de Provence*

Selon le principe retenu pour la constitution de la base, seuls les questionnaires « élèves » accompagnés des questionnaires « parents » ont été retenus. Nous avons donc autant de questionnaires parents que de questionnaires élèves. Cependant, alors que les questionnaires élèves sont remplis à près de 100% , avec des taux de non réponse très faibles⁴, les questionnaires parents sont plus souvent incomplets : sur les questions qui concernent les parents eux-mêmes (profession, diplômes...), les taux de non réponse vont de 9% (question 6.1 et 6.2⁵) à 15% (question 7.1). Cependant, le nombre de réponses exploitables est souvent proche de 2000, et reste toujours supérieur à 1500 (pour une base qui contient 2394 élèves).

Données démographiques

Il est nécessaire de rappeler tout d'abord que notre base « Parents » n'est pas représentative de la population en général, puisqu'il s'agit de parents d'élèves du CM2 appartenant à un des trois types de milieux ruraux suivants : « rural isolé, rural sous faible influence urbaine et pôles ruraux et leur périphérie ». En effet, les très faibles effectifs des deux autres types de milieux ruraux dans nos échantillons départementaux nous ont conduit à ne pas les prendre en considération. Ceci n'empêche évidemment pas les comparaisons, mais doit être pris en compte dans leur interprétation.

Dans notre échantillon, nous avons donc des « familles ». Puisqu'il s'agit d'élèves, les couples sans enfants ne sont pas représentés. Le nombre d'enfants se répartit ainsi :

Tableau 1 : Nombre d'enfants par famille, base OER (2289 réponses)

Nombre d'enfants	1	2	3	4	Plus de 4
	10%	44%	31%	10%	5%

Il y a dans la base « élèves » 1195 garçons et 1195 filles (4 non réponses... !).

⁴ Les questionnaires « élèves » ont été remplis en classe en présence du maître.

⁵ Voir la présentation du questionnaire en annexe.

La situation socioprofessionnelle des parents

Les données concernant la situation socioprofessionnelle ont été entrées « brutes », puis recodées. Puisque nous souhaitons avoir un élément de comparaison national, nous avons retenu le codage utilisé par la Direction de la Programmation et du Développement (DPD, Ministère de l'Education Nationale) dans le Panel CP 97⁶, qui se rapproche chronologiquement du nôtre (nous avons interrogé des élèves de CM2 en 1999). En ce qui concerne la structure des PCS, on peut considérer l'écart comme négligeable. La classification retenue ici est donc la suivante :

PCS1 « favorisée » :	cadres supérieurs, enseignants, professions libérales
PCS2 « assez favorisée » :	professions intermédiaires, cadres moyens
PCS3 « moyenne » :	employés, artisans , petits commerçants
PCS4 « défavorisée » :	ouvriers, chômeurs, inactifs

La comparaison entre les données nationales et la base OER permet de caractériser la population des milieux ruraux étudiés (rural isolé, rural sous faible influence urbaine et pôles ruraux).

Tableau 2 : comparaison de la structure par PCS dans la base OER et dans le panel CP97 de la DPD (en %)

	Hommes		Femmes	
	CP 97	OER	CP 97	OER
PCS 1	17,6	9	10,1	8
PCS 2	14,5	11	14,8	10
PCS3	25,5	47	31,6	50
PCS 4	41,4	32	43,5	33

La base OER s'écarte assez nettement des données nationales. Les catégories extrêmes sont sous-représentées, l'écart pour les hommes de la PCS1 étant pratiquement du simple au double. la PCS 3 a par contre un poids écrasant (près de la moitié de la population étudiée). Autre caractéristique : le taux de chômage apparaît très faible par rapport aux données nationales.

Tableau 3 : situation vis-à-vis de l'activité professionnelle, base OER

	Hommes		Femmes	
	effectif	%	effectif	%
En activité	1726	90,7	1232	62,2
Chômage	79	4,2	135	6,8
Sans prof.	10	0,5	449	22,7
Retraité	15	0,8	4	0,2
Autre	73	3,8	160	8,1
Réponses	1903	100,0	1980	100,0

Mais il faut se souvenir que nous avons dans la base un échantillon non représentatif de ce point de vue, puisqu'il est constitué exclusivement de parents d'élèves du CM2 : il y a

⁶ Cf. Note d'information 98.40, décembre 1998, DPD/MEN

donc une très forte sur représentation des classes d'âge « 30-40 ans ». La même remarque vaut pour les taux d'inactivité, celui des femmes en particulier.

Nous avons ensuite analysé la situation des familles, par croisement entre les PCS des pères et des mères. Ce croisement nous fournit une image de la structure sociale de l'échantillon étudié :

- sur 2394 questionnaires, 2031 hommes et 2105 femmes ont répondu à la question (questions 6.1bis et 6.2bis).
- il y a 1938 couples pour lesquels nous avons les deux réponses (pour 2394 élèves, cela constitue un pourcentage très élevé : nous connaissons la situation socioprofessionnelle des deux parents pour 81% d'entre eux).
- il y a 92 hommes dont on ne connaît pas la PCS de la femme (absente ou non renseigné), et il y a 167 femmes dont on ne connaît pas la PCS de l'homme (absent ou non renseigné)⁷.

Tableau 4 : PCS des parents , base OER (sur 1938 couples)

PCS de la mère		PCSP1		PCSP2		PCSP3		PCSP4			
		effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	Total mères	%
PCSM1	effectif	73	39%	31	15%	34	4%	14	2%	152	8%
	%	48%		20%		22%		9%		100%	
PCSM2	effectif	40	21%	42	20%	79	9%	28	4%	189	10%
	%	21%		22%		42%		15%		100%	
PCSM3	effectif	55	29%	112	53%	546	60%	243	38%	956	49%
	%	6%		12%		57%		25%		100%	
PCSM4	effectif	19	10%	28	13%	244	27%	350	55%	641	33%
	%	3%		4%		38%		55%		100%	
Total Pères		187	100%	213	100%	903	100%	635	100%	1938	100%
		%	10%		11%		47%		33%		100%

Lecture : 73 femmes de la PCS1 (sur 152) vivent avec un homme lui-même classé en PCS1 Elles représentent 48% des femmes de PCS1. Les 73 hommes qui vivent avec elles représentent 39% des hommes de la PCS1.

Les catégories les plus favorisées (PCS1 pour les deux parents, ou PCS1 et PCS2) ont évidemment des effectifs très faibles. Il est donc souhaitable de regrouper les couples pour définir trois ensembles :

- la « classe favorisée » qui comprend tous les couples formés d'hommes et de femmes appartenant aux PCS1 et PCS 2,
- la « classe défavorisée », qui comprend tous les couples formés d'hommes et de femmes appartenant aux PCS3 et PCS 4,
- la « classe moyenne », qui comprend tous les autres.

La structure est alors la suivante :

⁷ Ces situations particulières feront l'objet d'un traitement ultérieur

Tableau 5 : PCS des pères et mères, effectifs seuls, pour l'ensemble des couples connus

	PCSP1	PCSP2	PCSP3	PCSP4	Total Mères
PCSM1	73	31	34	14	152
PCSM2	40	42	79	28	189
PCSM3	55	112	546	243	956
PCSM4	19	28	244	350	641
Total Pères	187	213	903	635	1938

La « classe favorisée » (en jaune ici) comprend donc 186 couples (9.6 % du total), dont 73 couples « très favorisés » (3,7%). La « classe moyenne » (en rose) comprend 475 couples (24.5%), et la « classe défavorisée » 1277 couples (65.9%), dont 350 couples (soit 18.1 %) sont « très défavorisés » (PCS4 pour les deux parents). Là encore, les extrêmes sont peu représentés, surtout vers le haut : seuls 73 couples appartiennent exclusivement à la PCS1, et 350 à la PCS4. Mais il sera utile d'analyser les effets de cette situation sur les élèves – cela impliquera cependant, pour des raisons de traitement statistique, de comparer PCS1+PCS2 à PCS4, l'effectif de couples exclusivement PCS1 étant trop réduit.

Le niveau d'études et les diplômes des parents

Le recensement de 1999 nous fournit une base de comparaison, puisqu'il indique le niveau d'études de la population. Ces données étant fournies par tranches d'âge, il fallait cependant faire un choix. En effet, les niveaux d'études varient très fortement selon l'âge⁸, puisque bien évidemment les générations passées n'ont pas connu les mêmes conditions de poursuite d'études. Nous avons donc retenu les niveaux d'études de la tranche d'âge 30-39 ans, qui correspond à l'âge moyen de parents d'élèves du CM2, âgés d'une dizaine d'années.

Tableau 6 : niveau d'études, base OER et national

	Base OER				National(1)
	Hommes	Femmes	Total	%	%
Ecole	72	70	142	6,1	4,4
Collège	498	448	946	40,4	48,8
Lycée	360	461	821	35,1	17,7
Ens. Sup.	192	239	431	18,4	29,1
TOTAL	1122	1218	2340	100,0	100
NR	232	223	455		

(1)recensement 1999, niveau d'études des 30-39 ans, INSEE /Y.Alpe

Comme on peut le voir, les différences les plus importantes concernent le niveau « lycée » (sur-représentation de près du double de la base OER) et « enseignement supérieur », où, corrélativement, le score de notre échantillon est inférieur de plus du tiers.

Pour compléter l'analyse, on peut se reporter aux diplômes obtenus, pour lesquels nous avons cherché aussi des points de référence nationaux.

⁸ A titre d'exemple, le % des français de 60 ans et plus ayant effectué des études supérieures est de 7.8, contre 29,1 pour les 30-39 ans en 1999.

Tableau 7 : structure des diplômes obtenus, base OER et national (actifs selon le plus haut diplôme obtenu en 2000, RERS 2001⁹)

	Pères		Mères		total base		national
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	%
CEP	83	6%	88	6.2%	171	6,1	10.5
BEP+CAP	910	65%	752	53.2%	1662	59,1	41.4
Brevet ou équivalent	98	7%	97	6.9%	195	6,9	10.5
Baccalauréat	179	12.8%	309	21.9%	488	17,4	20.4
>= Bac+3	129	9.2%	168	11.9%	297	10,6	17.3
Total :	1399	100%	1414	100%	2813	100,00%	100%

La comparaison doit être menée ici avec prudence, les deux sources n'étant pas totalement compatibles, ce qui nous a amené à ne pas retenir tous les niveaux de diplôme dans cette comparaison. Mais les gros écarts restent significatifs : niveau CAP-BEP sur-représenté dans la base, niveau « supérieur long » sous-représenté. Ces écarts sont beaucoup plus marqués pour les hommes que pour les femmes. Ces résultats vont dans le même sens que ceux tirés de l'analyse des PCS.

De plus, bien évidemment, les niveaux de diplômes et d'études sont corrélés avec la PCS. En témoigne par exemple le croisement PCS / niveau d'études pour les hommes :

Tableau 8 : PCS et niveau d'études des hommes (sur les 1040 hommes pour lesquels les deux sont connus)

	Elémentaire		Collège		Lycée		Supérieur		Total PCS	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
PCSP1	0	0%	8	2%	14	4%	88	50%	110	10.6%
	%	0%	7%		13%		80%		100%	
PCSP2	1	1%	25	5%	41	13%	37	21%	104	10%
	%	1%	24%		39%		36%		100%	
PCSP3	21	31%	261	55%	192	60%	42	23%	516	49.6%
	%	4%	51%		37%		8%		100%	
PCSP4	46	68%	180	38%	74	23%	10	6%	310	29.8%
	%	14%	57%		28%		1%		100%	
Total niveau	68	100%	474	100%	321	100%	177	100%	1040	100%
	6.5%		45.6%		30.9%		17%		100%	

Lire : Les pères de la PCS1 ayant fait des études supérieures représentent 80% de la PCS1). Ils représentent 50% des hommes ayant fait des études supérieures.

On obtient le même type de constatation si l'on croise PCS et diplômes, et cela est vérifié aussi pour les femmes. Pour aller plus loin, il nous a semblé intéressant de croiser la PCS du père avec le niveau d'étude de la mère. En effet, de nombreuses recherches en sociologie de l'éducation montrent que le niveau d'études des mères est souvent un facteur tout aussi déterminant de l'inégalité des chances scolaires que la PCS. En milieu rural, on peut risquer l'hypothèse d'un renforcement de cet état de fait : la situation d'isolement relatif peut en effet faire de la mère un « référent culturel » beaucoup plus important pour l'enfant que dans un milieu où les références possibles sont plus nombreuses et plus accessibles¹⁰.

⁹ Repères et références statistiques sur l'éducation et la formation, MEN/DPD, 2002

Tableau 9 : Niveau d'études de la mère et PCS du père (Sur 1080 mères pour lesquelles on connaît leur niveau d'études et la PCS du père)

	PCSP1		PCSP2		PCSP3		PCSP4		total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Elémentaire	0	0	4	3,6	18	3,3	40	12,5	62	5,7
Collège	10	8,7	29	26,1	209	39,2	145	45,2	393	36,4
Lycée	39	33,9	50	45,1	205	38,5	116	36,1	410	38
Enseignement supérieur	66	57,4	28	25,2	101	19	20	6,2	215	19,9
Total	115	100	111	100	533	100	321	100	1080	100,0

On constate, sans grande surprise, la forte corrélation entre les deux variables : les femmes vivant avec un homme classé en PCS1 sont à 57,4% d'un niveau d'études « enseignement supérieur », 8,7% seulement d'entre elles ont un niveau « collège ». Il est clair que dans la population étudiée se révèlent les mécanismes bien connus de la surdétermination de l'inégalité des chances. La question principale est alors de savoir quelles en seront les conséquences sur la scolarité des enfants : représentations et attentes vis à vis de l'école, cursus scolaire, etc. Dans ce premier stade de l'enquête, nous ne pourrions traiter que les aspects renvoyant à la perception que les élèves ont des disciplines scolaires et de leur propre niveau scolaire, et observer les différences de comportement en matière de pratiques de loisirs¹¹. Les autres aspects deviendront plus importants (et plus lisibles ?) au fil du temps, et tout particulièrement lorsque les élèves arriveront en classe de seconde.

De ce point de vue, plusieurs éléments nous paraissent devoir être pris en considération :

1°) L'influence du type de milieu rural¹² est-elle perceptible – voire déterminante ?- ou au contraire négligeable, c'est-à-dire neutralisée par les variables liées à l'origine socioprofessionnelle et le niveau culturel ?

2°) Quels sont les effets des pratiques culturelles et de loisirs des enfants ? Sont-elles là encore uniquement déterminées par l'origine socioprofessionnelle ? Et quel rôle peuvent jouer les stratégies des écoles en la matière (politique d'ouverture et de partenariats en particulier) ?

3°) Les effets d'enfermement d'isolement, souvent évoqués à propos de l'école rurale, sont-ils perceptibles, et sont-ils liés ou non aux caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles des familles ?

Tous ces points seront abordés dans l'étude de la base « élèves ».

Départements et milieux ruraux

¹⁰ . On devrait pouvoir vérifier cela en étudiant plus particulièrement sur ce point les élèves du « rural isolé », ce qui sera fait plus loin.

¹¹ Voir les chapitres suivants

¹² Le type de milieu rural se révèle dans l'enquête d'une part à travers la typologie INEE/INRA, d'autre part à travers les spécificités départementales de ces milieux, (le « rural isolé » de l'Ain n'étant pas forcément tout à fait semblable à celui des Alpes de Haute Provence, comme on le verra ci-après) et enfin par le croisement « rural isolé » et « zone de montagne ».

Dans notre échantillon, la répartition par type de milieu n'est pas homogène selon les départements. La base comprend des élèves de 215 communes. Les échantillons départementaux ne sont pas proportionnels à la population des départements, car l'enquête a été réalisée sur la base des équipes départementales constituées, et parce nous souhaitons obtenir un équilibre entre les trois types de milieu. On peut cependant relever certaines caractéristiques, qu'il faudra mettre en relation avec des données générales sur ces départements. Pour cela, nous disposons de données publiées par la DPD dans la « Géographie de l'Ecole ¹³ » : elles permettent de préciser les caractéristiques des départements en fonction d'un certain nombre de critères en relation directe avec le système éducatif. Un tableau récapitulatif est donné en annexe, et nous reviendrons sur ces comparaisons un peu plus loin. Dans le tableau suivant, est présentée la structure des échantillons départementaux en fonction des types de milieux.

Tableau 10 : Répartition des élèves par départements et milieux ruraux (sur 2383 élèves – 11 élèves du rural sous forte influence urbaine ne sont pas comptabilisés ici)

		Rural isolé		Rural Sous Faible IU		Pôles Ruraux		total département	
			D%M		D%M		D%M		%T
AIN		79	9%	298	33%	109	17%	486	20%
42 communes	M	16%		61%		22%		100%	
	%D								
AHP		178	21%	30	3%	94	15%	302	13%
31 communes	M	59%		10%		31%		100%	
	%D								
ARDECHE		111	13%	87	10%	93	14%	291	12%
31 communes	M	38%		30%		32%		100%	
	%D								
DROME		46	5%	108	12%	84	13%	238	10%
17 communes	M	19%		45%		35%		100%	
	%D								
Hte LOIRE		155	18%	95	11%	109	17%	359	15%
29 communes	M	43%		26%		30%		100%	
	%D								
Hte SAONE		277	33%	273	31%	157	24%	718	30%
65 communes	M	39%		38%		22%		100%	
	%D								
total milieu		846	100%	891	100%	646	100%	2383	100%
	%T	35%		37%		27%		100%	

M%D : milieu en % du département – D%M : département en % du type de milieu

Lecture : les 79 élèves du rural isolé du département de l'Ain représentent 9% de l'ensemble des élèves du rural isolé, et 16% des élèves de l'Ain

On voit que la répartition n'est pas homogène :

- dans l'Ain, le rural sous faible influence urbaine est fortement représenté,
- les Alpes de Haute Provence ont le plus fort pourcentage du rural isolé
- c'est dans la Drôme que les pôles ruraux sont les plus importants.

¹³ Géographie de l'Ecole, n°7, octobre 2001, DPD/MEN

Ces caractéristiques, répétons-le, sont propres à notre échantillon et non pas forcément aux départements étudiés¹⁴ : il faut donc en tenir compte dans l'analyse.

PCS et départements

Nous avons vu que les caractéristiques sociales et culturelles de notre population n'étaient pas très différentes de celles de la population en général. Il faut maintenant regarder si les différences géographiques vont modifier cette situation. Dans la base, nous avons plusieurs éléments : la commune et le département, l'appartenance ou non à la zone de montagne, et le type de milieu rural. L'origine communale est très difficile à utiliser, du fait des très faibles effectifs ; elle ne peut servir que pour affiner certaines comparaisons. Nous allons donc nous intéresser aux départements et aux milieux, l'appartenance à la zone de montagne devant faire l'objet d'un traitement spécifique.

La remarque concernant les types de milieux ruraux s'applique ici aussi : la structure de l'échantillon n'est pas forcément représentative du département dans son ensemble. Il faudra là encore le vérifier avec les indicateurs départementaux.

Tableau 11 : PCS du père par département (sur 2031 hommes dont la PCS est connue)

	PCSP1		PCSP2		PCSP3		PCSP4		Total dép.
		%		%		%		%	
Ain	34	18%	79	36%	165	17%	169	26%	447
	8%		18%		37%		38%		100%
A. H. P.	26	14%	20	9%	112	12%	81	12%	239
	11%		8%		47%		34%		100%
Ardèche	27	14%	18	8%	116	12%	60	9%	221
	12%		8%		52%		27%		100%
Drôme	42	22%	10	5%	74	8%	58	9%	184
	23%		5%		40%		32%		100%
Haute-Loire	34	18%	29	13%	179	19%	86	13%	328
	10%		9%		55%		26%		100%
Haute-Saône	29	15%	66	30%	312	33%	205	31%	612
	5%		11%		51%		33%		100%
total PCS	192	100%	222	100%	958	100%	659	100%	2031
	9%		11%		47%		32%		100%

Lecture : les hommes classés en PCS1 représentent 8% des hommes de l'Ain. Ils représentent 18% de la PCSP1

Ce tableau fait apparaître une composition par PCS relativement différente d'un département à l'autre : si l'on ne considère que la PCS1, le pourcentage varie de 5% (Haute-Saône) à 23% (Drôme). Cette différence doit être prise en considération, mais elle est difficile à traiter du fait de la faiblesse des sous-groupes (29 hommes en PCS1 en Haute-Saône...). De plus, les différences sont moins marquées si l'on regroupe les catégories PCS1 (« favorisée ») et PCS2 (« assez favorisée ») et les PCS 3 et 4.

Tableau 12 : Regroupement des PCS des pères par département

	PCS 1+2	PCS 3+4
--	---------	---------

¹⁴ On peut se reporter au tome 1 « Espaces ruraux et réussites scolaires » pour la description des six départements de l'échantillon.

AHP	46	19,2	193	80,8
Ardèche	45	20,4	176	79,6
Drôme	52	28,3	132	71,7
Haute-Loire	63	19,2	265	80,8
Haute-Saône	95	15,5	517	84,5
	414	20,4	1617	79,6

Il reste cependant que la composition par PCS des 6 départements de l'échantillon fait apparaître des différences notoires, les deux départements situés aux extrêmes étant la Drôme et la Haute Saône, le premier ayant deux fois plus de PCS favorisée que le second. Ceci se vérifie partiellement avec les indicateurs départementaux de la DPD, puisque la Haute Saône est classée au dernier rang moyen à partir des indicateurs fournis (voir annexe) – et la Drôme au second. La situation de l'Ain est proche de celle de la Drôme. Par contre, trois départements apparaissent très semblables en ce qui concerne la structure par PCS : les Alpes de Haute Provence, l'Ardèche et la Haute Loire, situés tous trois très près de la moyenne d'ensemble.

PCS et type de milieu

Tableau 13 : PCS du père et milieu rural (2031 réponses)

	PCSP1		PCSP2		PCSP3		PCSP4		total milieu
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.
Rural isolé	71	10	68	9,6	371	52,4	198	28	708
Rural sous faible influence urbaine	67	8,8	96	12,6	362	47,6	236	31	761
Pôles ruraux et leurs périphéries	54	9,7	57	10,3	219	39,7	222	40,2	552
total PCS	192	9,5	222	10,9	958	47,2	659	32,5	2031

Ce tableau livre une information qui peut paraître surprenante a priori : globalement, le « rural isolé » apparaît comme le type de milieu le plus favorisé, avec un pourcentage légèrement au-dessus de la moyenne pour la PCS1 et un pourcentage très inférieur pour la PCS4. Là encore cependant, le regroupement PCS1+PCS2 et PCS3+PCS4 fait disparaître cet avantage relatif.

Tableau 14 : PCS regroupées et type de milieu

	PCSP1+2	PCSP3+4
Rural isolé	19.6%	80.4%
Rural sous faible i. u.	21.4%	78.6%
Pôle ruraux et périphérie	20.1%	79.9%
total PCS	20.4	79.6%

Au total, les différents types de milieux apparaissent relativement homogènes par rapport au critère des PCS des pères. L'analyse de la PCS des mères donne le même résultat. Il semble donc bien que les principales différences dans la composition socioprofessionnelle soient liées à l'origine départementale, et non pas au type de milieu.

Niveau de diplôme et département

Le même type de comparaison peut être effectué pour les niveaux d'étude et de diplôme, pour les pères et pour les mères, l'objectif étant toujours de faire apparaître les éventuelles particularités des zones géographiques étudiées.

A titre d'exemple, nous avons pris ici les trois catégories de diplôme les plus représentées dans l'échantillon : BEP et CAP, BAC et diplômes égaux ou supérieurs à BAC+3.

Tableau 15 : Niveau de diplôme des pères et département

	BEP-CAP		Bac		Bac +3 et >		total
	eff.	%	eff.	%	eff.	%	
Ain	231	79,1	35	12,0	26	8,9	292
AHP	90	68,2	27	20,5	15	11,4	132
Ardèche	74	62,2	21	17,6	24	20,2	119
Drôme	76	67,3	17	15,0	20	17,7	113
Haute-Loire	182	75,5	38	15,8	21	8,7	241
Haute-Saône	257	80,1	41	12,8	23	7,2	321
TOTAL	910	76,6	179	15	99	8,4	1188

Les départements ne sont pas situés à la même enseigne : l'Ardèche et la Drôme comptent davantage de diplômés du supérieur, les AHP ont un pourcentage de bacheliers supérieur à la moyenne ; au total, l'Ardèche apparaît comme le département le plus favorisé, et la Haute Saône fait une fois encore figure de département le plus défavorisé, comme pour la répartition des PCS, ce qui n'est guère surprenant...

Niveau d'études et milieu

Nous allons maintenant nous intéresser au type de milieu rural, pour les hommes et pour les femmes.

Tableau 16 : Niveau d'études du père et milieu rural (1014 hommes)

	Elémentaire	Collège	Lycée	Supérieur	TOTAL
Rural isolé	22	144	180	81	427
	5.1%	33.7%	42.2%	19%	
Rural sous faible influence urbaine	23	120	80	52	275
	8.4%	43.7%	29%	18.9%	
Pôles ruraux et leurs périphéries	19	192	56	32	299
	6.4%	64.2%	18.7%	10.7%	
Total	64	459	319	170	1014
	6.3%	45.3%	31.5%	16.8%	

Là encore, le rural isolé apparaît relativement favorisé : en effet, on constate une sur-représentation des niveaux d'études les plus élevés dans le rural isolé.

Ce fait est sans doute à mettre en relation avec les caractéristiques de la population de ces zones, qui est souvent (nous l'avons vu plus haut) plus mobile que celle des autres types de milieu : il y a probablement un phénomène d'installation d'une population d'origine urbaine, qui recherche des avantages qualitatifs liés au milieu rural. Cela est d'ailleurs

corroboré par de nombreuses données fournies par le dernier recensement et les premières études sur l'évolution du milieu rural qui en ont été tirées.

On peut le vérifier aussi en prenant en considération le niveau d'études des mères.

Tableau 17 : Niveau d'étude de la mère et milieu rural (1217 femmes)

	Elémentaire	Collège	Lycée	Supérieur	Total milieu
Rural isolé	18	164	205	96	483
	3,7	34,0	42,4	19,9	
Rural sous faible i.urbaine	27	117	119	74	337
	8,0	34,7	35,3	22,0	
Pôles ruraux et périphérie	25	166	137	69	397
	6,3	41,8	34,5	17,4	
Total niveau	70	447	461	239	1217
	5,8	36,7	37,9	19,6	

Là encore, même si la différence est moins marquée, le rural isolé apparaît relativement favorisé : les taux sont supérieurs à la moyenne pour les niveaux « lycée » et « enseignement supérieur », inférieurs pour les deux autres.

Cette première analyse de l'ensemble des parents d'élèves nous conduit donc à souligner plusieurs points importants pour la suite de la recherche :

- d'abord, cette population apparaît comme peu spécifique, si l'on excepte les caractéristiques liées au statut de parents de jeunes élèves. C'est une population d'origine sociale un peu plus modeste que la moyenne nationale, mais en dehors de cela, que ce soit pour les PCS, pour les études ou les diplômes, il n'y a pas d'originalité particulière de cette population rurale, marquée par les grands phénomènes structurels de l'inégalité sociale ;
- ensuite, le type de milieu rural ne semble pas déterminer non plus de caractéristiques originales, les indicateurs restant généralement très proches pour les trois milieux étudiés. La pertinence de la typologie INSEE/INRA n'apparaît pas évidente dans cette approche... ;
- par contre, les caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles des ruraux diffèrent fortement selon le département : la Haute Saône apparaît comme le département le plus défavorisé, la Drôme comme le plus favorisé, les Alpes de Haute Provence se caractérisent par le poids très important du rural isolé.

Il est évident que tout cela est d'un grand intérêt pour nous, dans la mesure où ces aspects seront à prendre en compte dans l'étude des comportements et du devenir scolaire des élèves. Mais cela nous amènera à étudier de plus près les spécificités de nos échantillons départementaux : il faudra vérifier s'ils sont représentatifs du département dont ils sont issus, et il faudra prêter aussi une attention particulière aux conséquences éventuelles de ces différences sur le devenir scolaire des élèves.

Annexe 1

Indicateurs départementaux

Source : Géographie de l'Ecole, n° 7 oct. 01

1	2	3	4	5	6	7	8		
	Δ pop. 90-99 en %	Part des moins de 25 ans en 1999	Δ des 2-16 ans de 90 à 99	Part de la pop. rurale (déf. 90)	Δ des eff. du 1 ^{er} degré 90-99	Δ des eff. du 2 ^d degré 90-99	% des écoles à cl. U. en 99		Rang moyen
01	>= 8	> 33	De -1 à 2.9	De 18 à 31.9	De -4 à -0.1	>= à 5	< à 13	1	1.28
04	De 5 à 7,9	De 27à 29.9	>+ à 3	>= à 54	>= à 0	>= à 5	De 18.5 à 23.5	5	2.57
07	De 2 à 4,9	De 27à 29.9	De -5 à 1.1	De 44 à 53.9	De -12 à -8.1	De 0 à +4.9	< à 13	1	3.28
26	De 5 à 7,9	De 30 à 32.9	De -1 à 2.9	De 18 à 31.9	De -12 à -8.1	De 0 à +4.9	De 13 à 18.4	3	2.42
43	De -1 à 1.9	De 27à 29.9	De -9 à -5.1	>= 54	De -4 à -0.1	De -10 à -5.1	De 13 à 18.4	3	4
70	< à -1	De 27à 29.9	< à -9	De 32 à 43.9	< à -12	< à -10	De 18.5 à 23.9	5	5

Rang :

le « moins rural et le plus dynamique » = 1

Colonnes :

1 : département

2 : variation de la population en % entre 1990 et 1999

3 : part des moins de 25 ans en 1999

4 : variation de la population des 2 à 16 ans en % entre 1990 et 1999

5 : part de la population rurale selon la définition de 1990

6 : variation des effectifs du premier degré entre 1990 et 1999

7 : variation des effectifs du second degré entre 1990 et 1999

8 : % des écoles à classe unique sur le total des écoles en 1999

Annexe 2 : Résultat du dépouillement de l'enquête menée auprès des parents (Base OER « Parents »)

Nombre total d'utilisateurs : 2394

	Usagers	%	Réponses	%
1. / Niveau scolaire de l'élève				
non indiqué	104	4%		
1.1 Excellent	113	5%	113	5%
1.2 Bon élève	1111	46%	1111	48%
1.3 Elève moyen	798	33%	798	34%
1.4 Des difficultés	272	11%	272	12%
1.5 Beaucoup de difficultés	30	1%	30	1%
Total :	2394	100%	2325	100%
2. Prochaine année scolaire				
non indiqué	154	6%		
2.1 Sans difficulté	1189	50%	1189	53%
2.2 Avec des difficultés	1032	43%	1032	46%
2.3 Redoublement de la classe actuelle	31	1%	31	1%
Total :	2394	100%	2252	100%
3. Métiers souhaités				
non indiqué	1126	47%		
3.1 Choix 1 conforme à l'un des choix de l'enfant	902	38%	902	55%
3.2 Choix 2 conforme à l'un des choix de l'enfant	487	20%	487	30%
3.3 Choix 3 conforme à l'un des choix de l'enfant	260	11%	260	16%
Total :	2394	100%	1649	100%
4. Métiers effectifs				
non indiqué	1382	58%		
4.1 Choix 1 conforme à un souhait des parents	747	31%	747	60%
4.2 Choix 2 conforme à un souhait des parents	332	14%	332	27%
4.3 Choix 3 conforme à un souhait des parents	156	7%	156	13%
Total :	2394	100%	1235	100%
5. Etudes envisagées				
non indiqué	407	17%		
5.1 Enseignement supérieur long	642	27%	642	22%
5.2 Enseignement supérieur court	635	27%	635	22%
5.3 Enseignement secondaire général	446	19%	446	15%
5.4 Enseignement secondaire technologique	216	9%	216	7%
5.5 Enseignement secondaire professionnel	589	25%	589	20%
5.6 Apprentissage	356	15%	356	12%
5.7 Autre (remplir Champ)	17	1%	17	1%
Total :	2394	100%	2901	100%

6.1 Situation professionnelle du père	Usagers	%	R	%
non indiqué	218	9%		
6.1.1 Un métier est exprimé (préciser dans Champ)	1864	78%	1864	49%
6.1.2 En activité	1726	72%	1726	46%
6.1.3 Chômage	79	3%	79	2%
6.1.4 Sans profession ou arrêt volontaire	10	0%	10	0%
6.1.5 Retraité	15	1%	15	0%
6.1.6 Autre (préciser dans Champ)	73	3%	73	2%
Total :	2394	100%	3768	100%

6.1.bis Codage CSP du père	Usagers	%	R	%
non indiqué	302	13%		
6.1.bis.1 PCS1 "favorisée"	192	8%	192	9%
6.1.bis.2 PCS2 "assez favorisée"	222	9%	222	11%
6.1.bis.3 PCS3 "moyenne"	958	40%	958	47%
6.1.bis.4 PCS4 "défavorisée"	659	28%	659	32%
Total :	2394	100%	2031	100%

6.2 Situation professionnelle de la mère	Usagers	%	R	%
non indiqué	225	9%		
6.2.1 Un métier est exprimé (préciser dans Champ)	1461	61%	1461	42%
6.2.2 En activité	1232	51%	1232	36%
6.2.3 Chômage	135	6%	135	4%
6.2.4 Sans profession ou arrêt volontaire	449	19%	449	13%
6.2.5 Retraité	4	0%	4	0%
6.2.6 Autre (préciser dans Champ)	160	7%	160	5%
Total :	2394	100%	3441	100%

6.2.bis Codage CSP de la mère	Usagers	%	R	%
non indiqué	241	10%		
6.2.bis.1 PCS1 "favorisée"	162	7%	162	8%
6.2.bis.2 PCS2 "assez favorisée"	203	8%	203	10%
6.2.bis.3 PCS3 "moyenne"	1045	44%	1045	50%
6.2.bis.4 PCS4 "défavorisée"	695	29%	695	33%
Total :	2394	100%	2105	100%

7.1 Etudes et diplôme du père	Usagers	%	R	%
non indiqué	369	15%		
7.1.1 Niveau non renseigné	232	10%	232	7%
7.1.2 Niveau élémentaire	72	3%	72	2%
7.1.3 Niveau collège, ex-collège technique	498	21%	498	15%
7.1.4 Niveau lycée, lycée technique	360	15%	360	11%
7.1.5 Niveau enseignement sup	192	8%	192	6%
7.1.6 Diplôme non renseigné	259	11%	259	8%
7.1.7 Diplôme CEP	83	3%	83	3%
7.1.8 Diplôme CAP	638	27%	638	20%
7.1.9 Diplôme BEPC	141	6%	141	4%
7.1.10 Diplôme BEP	272	11%	272	8%
7.1.11 Diplôme BT-	98	4%	98	3%
7.1.12 Diplôme bac général ou technologique	179	7%	179	5%
7.1.13 Diplôme bac+3	48	2%	48	1%
7.1.14 Diplôme supérieur à bac+3	81	3%	81	2%
7.1.15 Diplôme autre (remplir Champ)	102	4%	102	3%
Total :	2394	100%	3255	100%

7.2 Etudes et diplôme de la mère	Usagers	%	R	%
non indiqué	293	12%		
7.2.1 Niveau non renseigné	223	9%	223	7%
7.2.2 Niveau élémentaire	70	3%	70	2%
7.2.3 Niveau collège, ex-collège technique	448	19%	448	13%
7.2.4 Niveau lycée, lycée technique	461	19%	461	14%
7.2.5 Niveau enseignement sup	239	10%	239	7%
7.2.6 Diplôme non renseigné	245	10%	245	7%
7.2.7 Diplôme CEP	88	4%	88	3%
7.2.8 Diplôme CAP	383	16%	383	11%
7.2.9 Diplôme BEPC	147	6%	147	4%
7.2.10 Diplôme BEP	369	15%	369	11%
7.2.11 Diplôme BT-BTS	97	4%	97	3%
7.2.12 Diplôme bac général ou technologique	309	13%	309	9%
7.2.13 Diplôme bac+3	91	4%	91	3%
7.2.14 Diplôme supérieur à bac+3	77	3%	77	2%
7.2.15 Diplôme autre (remplir Champ)	111	5%	111	3%
Total :	2394	100%	3359	100%

8. Nombre d'enfants à charge	Usagers	%	R	%
non indiqué	105	4%		
8.1 Un	234	10%	234	10%
8.2 Deux	998	42%	998	44%
8.3 Trois	706	29%	706	31%
8.4 Quatre	236	10%	236	10%
8.5 Plus de quatre	115	5%	115	5%
Total :	2394	100%	2289	100%

Renseignements complémentaires

9.1 Département où est située l'école	Usagers	%
9.1.1 Ain	486	20%
9.1.2 Alpes de Haute Provence	302	13%
9.1.3 Ardèche	291	12%
9.1.5 Drôme	238	10%
9.1.6 Haute-Loire	359	15%
9.1.7 Haute-Saône	718	30%
Total :	2394	100%

10 Typologie du milieu	Usagers	%
47.1 Rural isolé	846	35%
47.2 Rural sous faible influence urbaine	891	37%
47.3 Pôle rural et sa périphérie	646	27%
47.4 Rural sous forte influence urbaine	11	0%
Total :	2394	100%

11 Zone de montagne	Usagers	%	R	%
non indiqué	2	0%		
11.1 OUI (zone de montagne)	888	37%	888	38%
11.2 NON (pas zone de montagne)	1464	61%	1464	62%
Total :	2394	100%	2352	100%

12 Caractères de l'école fréquentée en 1999-2000	Usagers	%	R	%
non indiqué	107	4%		
12.1 Fonctionnement en réseau : OUI	660	28%	660	12%
12.2 Fonctionnement en réseau : NON	1233	52%	1233	22%
12.3 Utilisation régulière TICE : OUI	1413	59%	1413	25%
12.4 Utilisation régulière TICE : NON	483	20%	483	9%
12.5 Partenariats : OUI	633	26%	633	11%
12.6 Partenariats : NON	1260	53%	1260	22%
Total :	2394	100%	5682	100%

13.1 Classe fréquentée en 2000-2001	Usagers	%	R	%
non indiqué	146	6%		
13.1.1 Redoublement même école	35	1%	35	2%
13.1.2 Redoublement ailleurs (préciser)	11	0%	11	0%
13.1.3 Sixième du collège de l'aire normale	1899	79%	1899	86%
13.1.4 Sixième ailleurs (préciser)	194	8%	194	9%
13.1.5 Autre cas (préciser)	78	3%	78	4%
Total :	2394	100%	2217	100%

13.2 Typologie du milieu de scolarisation 2000-2001	Usagers	%	R	%
non indiqué	207	9%		
13.2.1 Rural isolé	589	25%	589	33%
13.2.2 Rural sous faible influence urbaine	630	26%	630	35%
13.2.3 Pôle rural et sa périphérie	495	21%	495	28%
13.2.4 Rural sous forte influence urbaine	5	0%	5	0%
13.2.6 Pôle urbain	77	3%	77	4%
Total :	2394	100%	1796	100%

14 Résultats tests de Français 6è	Usagers	%	R	%
non indiqué	317	13%		
14.1 Bon : = ou > à 90,4 sur 100	157	7%	157	8%
14.2 Moyen : > à 35,9 et < à 90,4	1827	76%	1827	91%
14.3 Faible : = ou < à 35,9	22	1%	22	1%
Total :	2394	100%	2006	100%

15 Résultats tests de Math 6è	Usagers	%	R	%
non indiqué	295	12%		
15.1 Bon : = ou > à 89,6 sur 100	207	9%	207	10%
15.2 Moyen : > à 29,6 et < à 89,6	1757	73%	1757	87%
15.3 Faible : = ou < à 29,6	62	3%	62	3%
Total :	2394	100%	2026	100%

La base « Elèves »

Yves Alpe

*Institut universitaire de formation des maîtres d'Aix-Marseille
et Université de Provence*

La base « Elèves CM2 » comprend 2394 fiches. Il y a 50% de garçons et 50% de filles. Elle a été constituée à partir de l'enquête réalisée auprès d'élèves de CM2 en octobre 1999. Les questionnaires ont été passés en classe. De ce fait, le taux de retour et le pourcentage de réponses sont très élevés.

L'échantillon a été constitué de manière à ne pas avoir de groupes inférieurs à 300 pour les départements et inférieur à 500 pour les divers types de milieux (mais ce n'est pas un échantillon statistiquement représentatif). Ce principe nous a amenés à exclure les élèves du rural sous forte influence urbaine, trop peu nombreux et trop inégalement représentés dans les départements. Le projet initial aurait dû concerner huit départements, mais l'absence d'équipes constituées dans deux d'entre eux a conduit à leur abandon¹⁵.

L'origine géographique

Rappelons d'abord la répartition par type de milieux ruraux :

Tableau 1 : répartition des élèves par type de milieu :

Rural isolé	35%
Rural sous faible influence urbaine	37%
Pôles ruraux et leurs périphéries	27%

Par ailleurs, 37% d'entre eux sont dans des écoles classées en « zone de montagne », selon la définition DATAR (schémas de Massif et Loi montagne¹⁶).

L'origine géographique des enfants est l'une des variables qui sera prise en compte dans les enquêtes à venir sur la mobilité géographique : mobilité « scolaire » (changement de zone à l'entrée au collège) et mobilité familiale (déménagement entre le CM2 et la Cinquième, puis la Troisième et la Seconde). La situation initiale est donc particulièrement importante à étudier.

Tableau 2 : Lieu de naissance des élèves, base OER, (2354 réponses)

¹⁵ La répartition par départements et milieux est présentée dans l'analyse de la base « parents ».

¹⁶ La « Zone de montagne Française » a été définie par tout un ensemble d'arrêtés (20/02/74, 18/03/75, 18/01/77, 13/11/78).

Lieu de naissance	effectif	%
Dans le département	1253	53.2
Ailleurs dans la Région	712	30.2
Ailleurs en France	335	14.2
Dans un pays européen	27	1.1
Ailleurs	27	1.1
Total	2354	100

On voit que nous avons affaire à une population relativement stable, les mouvements récents étant de faible amplitude (83,4 % des élèves sont nés à l'intérieur du département ou de la région où ils sont à l'heure actuelle scolarisés).

Cependant, une particularité intéressante apparaît lorsqu'on compare le « rural isolé » à l'ensemble de l'échantillon : en effet, celui-ci accueille une population beaucoup plus mobile que l'ensemble, et ce fait est corroboré si l'on prend en exemple l'échantillon du département des Alpes de Haute Provence, (voir le tableau ci-dessous) qui est celui où le rural isolé est le plus représenté (59% de l'échantillon départemental) et dans lequel seuls 42% des élèves du CM2 sont originaires du département, le flux le plus important étant au niveau régional (43% des origines, contre 30% dans la base OER).

Ceci semble aller à l'encontre d'une idée reçue sur « l'enracinement » des ruraux isolés, et il sera nécessaire d'approfondir l'analyse sur ce point.

Tableau 3 : Lieu de naissance (en %) dans les Alpes de Haute Provence, dans l'ensemble du rural isolé et dans la base.

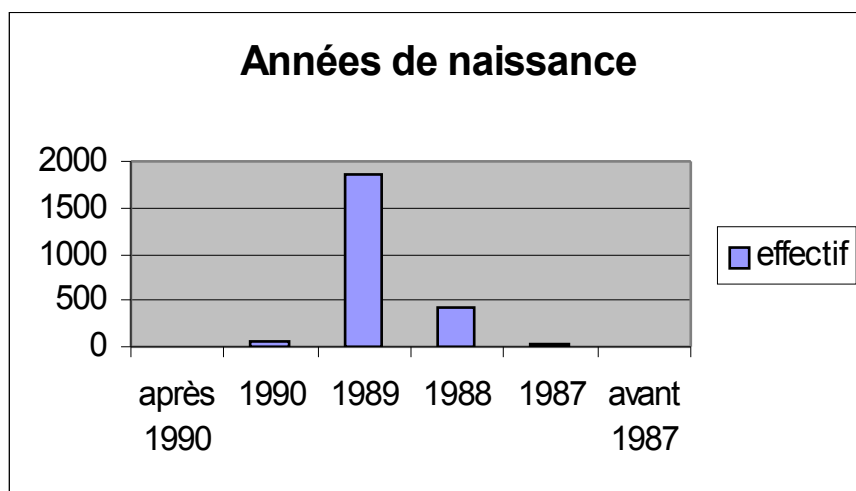
Lieu de naissance	Alpes de Haute Provence	Ensemble du Rural isolé	Base OER
<i>Effectif (réponses utilisables)</i>	299	829	2354
Dans le département	41.8	47.5	53.2
Ailleurs dans la Région	43.1	32.6	30.2
Ailleurs en France	12.4	17.1	14.2
Dans un pays européen	1.3	1.2	1.1
Ailleurs	1.4	1.6	1.1
Total	100	100	100

L'âge des élèves

Dans tous les travaux sur la réussite scolaire, l'âge apparaît comme un facteur déterminant. Les retards scolaires à l'école primaire sont très souvent annonciateurs de difficultés futures. Cette donnée est donc essentielle pour nos analyses.

Le graphique ci-dessous présente la situation de 2371 élèves (il y a 23 non réponses). 78% d'entre eux sont « à l'heure »(ceux qui sont nés en 1989), 18% en retard.

Graphique 1 : Années de naissance des élèves, base OER



Si l'on croise cette donnée avec le sexe, on obtient le tableau suivant :

Tableau 4 : sexe et année de naissance

	Filles		Garçons		Total	
Après 1990	1	ns	0	0%	1	ns
1990	44	4%	25	2%	69	3%
1989	951	80%	908	77%	1859	78%
1988	178	15%	234	20%	412	17%
1987	10	1%	15	1%	25	1%
Avant 1987	1	ns	2	ns	3	ns
nombre total de réponses	1185	100%	1184	100%	2369	100%

Par comparaison, les taux de retard au CM2 s'établissent ainsi pour l'ensemble des élèves en France :

Tableau 5 : Proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999 (L'Etat de l'Ecole n°11, octobre 2001, et base OER)

	Ensemble	En ZEP	Hors ZEP	Garçons	Filles
National	19%	32%	18%	22%	17%
Base OER	18%			21%	16%

Le taux global de retard des élèves de la base est donc proche du taux national, avec un léger avantage pour les élèves de la base. Dans les deux cas, les filles ont de meilleurs résultats. Si l'on prend en compte le type de milieu rural, le rural isolé apparaît une fois encore comme favorisé :

Tableau 6 : Proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999 selon le type de milieu

Rural isolé	Rural sous faible influence urbaine	Pôles ruraux et périphéries	Ensemble
17%	19%	20%	18%

Par département, la situation est la suivante :

Tableau 7 : proportion d'élèves en avance , à l'heure et en retard par département, Base OER :

	AIN	AHP	ARDECHE	DROME	HTE LOIRE	HTE SAONE
En avance	2%	4%	4%	6%	2%	2%
A l'heure	82%	77%	77%	79%	80%	76%
En retard	16%	18%	18%	15%	18%	22%

Le tableau confirme encore une fois le classement des départements déjà observé : la Drôme obtient les meilleurs résultats, la Haute-Saône les moins bons (7 points d'écart pour les élèves en retard !).

Les résultats des tests d'évaluation

L'enquête au CM2 a été complétée en 2000-2001 pour situer les élèves dans les collèges, dans le but de préparer l'enquête « Cinquième » et pour obtenir les résultats des tests à l'entrée en sixième. Sont évidemment exclus les élèves (rares) qui ont redoublé le CM2 et quelques élèves « disparus » (dont on n'a pu retrouver le collège d'affectation ou dont les résultats ne nous sont pas parvenus). Nous avons 2006 réponses utilisables pour le test de français et 2026 pour le test de mathématiques.

Tableau 8 : résultats des tests, base OER

	Français	Mathématiques
Bons	>+ à 90,4 : 8 %	>+ à 89,6 : 10%
Moyens	91%	87%
Faibles	>+ à 35,9 : 1%	>+ à 29,6 : 3%

Cette présentation globale ne nous apprend que peu de choses. L'écart avec les données nationales est faible, une fois encore au profit des élèves ruraux : en données « France entière », 5,8 % des élèves dépassent le score de 90 en Français et 8,1% en maths¹⁷.

Il faut maintenant étudier l'influence des variables liées à l'origine géographique.

Tableau 9 : Résultats des tests par type de milieu (en % de l'effectif du milieu)

	Rural isolé		Rural sous faible influence urbaine		Pôles ruraux		Ensemble	
	français	maths	français	maths	français	maths	français	maths
Bons	8,4	10,4	8,8	11,2	5,8	8,5	8	10
Moyens	90,2	87,3	90,5	84,5	93	89,3	91	87
Faibles	1,4	2,3	0,7	4,3	1,2	2,2	1	3
Effectif	705	709	736	753	554	553	1995	2015

Comme on peut le constater, les variations sont faibles, et le type de milieu n'apparaît pas comme décisif quant aux résultats scolaires, du moins à travers ces tests d'évaluation. On peut toutefois remarquer que ce sont les élèves des pôles ruraux qui obtiennent les moins bons résultats (les « bons » sont significativement moins représentés).

¹⁷ Note d'information, MEN/DPD n°01-36, juillet 2001

Un autre effet du rôle du milieu peut être testé : il s'agit du devenir des élèves l'année suivante.

Tableau 10 : situation des élèves l'année suivant le CM2 en fonction du type de milieu

	Rural isolé		Rural sous f.i. urbaine		Pôles ruraux	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Redoublement même école	19	2%	6	1%	10	2%
Redoublement ailleurs	7	1%	3	<à 0.5%	1	< à 0.5%
Sixième du collège de l'aire normale	668	85%	716	88%	504	83%
Sixième ailleurs	65	8%	65	8%	64	11%
Autre cas	23	3%	25	3%	30	5%
Nombre total de réponses	782	100%	815	100%	609	100%

Une fois encore, les écarts sont faibles. Dans l'ensemble, l'effet de conformité à la carte scolaire de proximité joue à plein, puisque dans neuf cas sur dix les élèves ont intégré la classe de sixième qui correspond à l'aire de recrutement du collège de leur zone. Paradoxalement (puisque très souvent ces pôles possèdent un collège) ce sont les élèves des pôles ruraux qui s'en écartent le plus, sans qu'il soit possible à ce stade de l'enquête de distinguer les effets de la mobilité des parents de ceux d'éventuelles stratégies scolaires de familles. On peut cependant remarquer que les élèves du rural isolé redoublent un peu plus, mais les effectifs concernés sont trop faibles pour en tirer des conclusions solides... Par contre, le fait que les élèves du rural isolé restent dans leur zone est un point important : cela signifie que bien souvent, des élèves issus de très petites écoles iront dans de très petits collèges, avec les problèmes que peut poser ce mode particulier de socialisation scolaire.

La ventilation par départements réserve d'autres surprises.

Tableau 11 : résultats des tests par département

	Bons		Moyens		Faibles	
	Maths	Français	Maths	Français	Maths	Français
Ain	9%	7%	90%	92%	1%	1%
AHP	7%	10%	90%	90%	3%	0%
Ardèche	7%	5%	87%	93%	7%	2%
Drôme	11%	4%	88%	95%	2%	1%
Haute-Loire	14%	8%	85%	92%	1%	0%
Hte-Saône	12%	10%	84%	89%	4%	2%
%	10%	8%	87%	91%	3%	1%

NB : le « 0 » correspond à un % inférieur à 0,5%

La situation par département apparaît très contrastée. Il faut cependant prendre ces données avec prudence, car nous n'avons pas pu vérifier jusqu'à quel point elles étaient comparables d'un département à l'autre. D'autre part, le choix de l'échelle (« bons-moyens-faibles ») comporte évidemment une part d'arbitraire. Cependant, des écarts aussi importants que ceux que l'on peut découvrir dans ce tableau ne peuvent être ignorés.

On peut d'ailleurs les rendre plus lisibles en constituant un « indicateur de performance » départemental, obtenu en soustrayant le pourcentage de « faibles » au pourcentage de « bons ».

Tableau 12 : Indicateur de performance

	Maths	Français	M+F
Ain	8	6	14
AHP	4	10	14
Ardèche	0	3	3
Drôme	9	3	12
Haute Loire	13	8	21
Hte Saône	8	8	16

Ce tableau révèle deux situations extrêmes : celle de l'Ardèche, en dernière position (liée au pourcentage anormalement élevé d'élèves faibles en maths) et celle de la Haute Loire, dont les performances sont très supérieures à la moyenne en mathématiques. A noter aussi les situations très contrastées (et inverses !) des AHP et de la Drôme...

A ce stade du travail, il ne nous est pas possible d'aller plus loin dans l'analyse, mais il est clair qu'il y a là des phénomènes à étudier, surtout pour éviter de biaiser l'analyse des résultats et des parcours scolaires des élèves. Un travail particulier devra donc être entrepris pour chaque département pour vérifier ces données et pour les expliciter...

L'analyse aurait pu être menée aussi par sexe et âge. Nous ne nous étendrons pas là-dessus, car les résultats sont conformes aux observations habituelles : avantage aux filles et aux plus jeunes, les deux se cumulant.

Les conditions de scolarisation

Les élèves ne sont pas tous dans la même situation scolaire, du fait des caractéristiques propres des écoles. Un aspect important pour notre étude concerne les indicateurs des « stratégies d'ouverture » des écoles : appartenance à un réseau (institutionnel ou d'affinités), utilisation régulière des TICE, recours régulier à des partenariats extérieurs.

Tableau 13 : Caractéristiques des écoles (nombre d'élèves concernés) selon le type de milieu (base OER)

	Rural isolé		Rural s.f.i.u.		Pôles ruraux	
		%		%		%
Part du type de milieu dans la base		35		37		27
Fonctionnement en réseau	358	54	210	28	81	17
Utilisation régulière TICE	515	78	515	69	372	77
Partenariats	245	37	245	33	143	30
NB d'élèves ayant répondu	660		742		481	

Lire : 54% des élèves du rural isolé qui ont répondu à la question (soit 660 élèves) sont dans des écoles qui fonctionnent en réseaux

On peut constater ici les effets de la politique volontariste menée par l'institution scolaire, en notant cependant que celle-ci n'a pu réussir que parce qu'il y avait accord des enseignants concernés. En effet, depuis la fin des années 70, dans le cadre des politiques d'aménagement du territoire, on a cherché à lutter contre l'isolement des petites écoles. On en voit l'effet aujourd'hui : les élèves du rural isolé sont beaucoup plus que les autres concernés par les fonctionnements en réseaux. L'importance des partenariats reste faible partout, mais

elle est plus forte dans le rural isolé, alors que c'est là que les partenariats sont a priori les plus difficiles à mettre en œuvre. L'écart est faible pour l'usage des TICE, au profit du rural isolé aussi. Par contre, cet avantage relatif du rural isolé ne se retrouve pas dans la distinction dans/hors zone de montagne, (voir tableau ci-dessous) si ce n'est de façon peu marquée pour les partenariats.

Tableau 14 : Caractéristiques des écoles (nombre d'élèves concernés) et zone de montagne

	En zone de montagne		Hors zone de montagne		Total
		%		%	
Part de la zone dans la base		37,7		62,3	
Fonctionnement en réseau	216	33,1	436	66,9	652
Utilisation régulière TICE	413	29,6	984	70,4	1397
Partenariats	240	38,8	379	61,2	619

Il n'est pas possible ici de déterminer si cela est lié à des difficultés matérielles (transports, communications), à des effets de stratégies scolaires, ou à la place que tient le rural isolé lui même dans la zone de montagne : il sera donc utile de croiser les deux variables¹⁸.

Conclusion : une population très ordinaire...

Au terme de cette première approche, très descriptive, de la « Base OER », le premier constat qui s'impose, c'est finalement **l'absence de caractéristiques très prononcées** de la population constituée par les élèves de CM2 du milieu rural en 1999 et leurs parents. Les phénomènes les plus marquants sont liés à des variables d'origine socioprofessionnelle, que l'on aurait pu retrouver, avec des pondérations différentes, dans l'étude de n'importe quelle population comparable.

Deuxième constat : **la différence entre types de milieu rural apparaît extrêmement faible** : les premières comparaisons que nous avons pu faire entre rural isolé, rural sous faible influence urbaine et pôles ruraux ne sont pas très pertinentes. Et quand des différences apparaissent, elles montreraient un léger avantage au « rural isolé », démentant ainsi la connotation souvent négative de ce supposé « isolement ». Il s'agit là à l'évidence d'un élément qui sera à prendre en compte pour la suite du travail. Par contre, les différences semblent nettement plus importantes lorsque l'on considère, en croisant les deux indicateurs, le rural isolé en zone de montagne¹⁹.

Troisième constat : **les différences entre départements se révèlent par contre très importantes**, ce qui conduit à replacer dans un contexte un peu différent une hypothèse que l'on retrouve dans de très nombreux travaux sur la ruralité : celle de l'hétérogénéité fondamentale du rural. Autant celle-ci semblait ne pas apparaître dans la comparaison entre types de milieux, autant elle se manifeste à l'évidence dans la comparaison entre départements. La composition socioprofessionnelle varie fortement, et avec elle les

¹⁸ voir chapitres suivants

¹⁹ Cf. chapitre 7.

caractéristiques de la population scolaire étudiée. Ceci est d'un très grand intérêt pour nous, car il y a là le moyen d'étudier sur le moyen terme des parcours scolaires (rappelons que notre but est de suivre les élèves jusqu'à la fin de la seconde) à partir de situations différenciées du point de vue social, culturel, mais aussi géographique.

De toute façon, il faut considérer cette première approche comme une photographie, un ensemble de points de repères, ce qui devrait nous permettre de situer dans le temps et l'espace social les parcours des élèves. Beaucoup d'observations ne prendront sens qu'avec les informations sur le devenir des élèves, au travers de leur scolarité au collège - et leur entrée au lycée, pour ceux du moins qui arriveront sans redoubler en classe de seconde.

Annexe 1 : Résultat du dépouillement de l'enquête menée auprès des élèves (Base OER « Elèves »)

Nombre total d'utilisateurs : 2394

	Utilisateurs	%	Réponses	%
1. : Opinion sur l'école				
non indiqué	13	1%		
1.1 Aime bien	1517	63%	1517	64%
1.2 Aime moyennement	781	33%	781	33%
1.3 N'aime pas	82	3%	82	3%
Total :	2394	100%	2380	100%
2. Opinion sur niveau scolaire				
	Utilisateurs	%	R	%
non indiqué	14	1%		
2.1 Excellent	117	5%	117	5%
2.2 Bon	1070	45%	1070	45%
2.3 Moyen	845	35%	845	35%
2.4 Rencontrant des difficultés	324	14%	324	14%
2.5 Rencontrant beaucoup de difficultés	33	1%	33	1%
Total :	2394	100%	2390	100%
3. Prochaine année				
	Utilisateurs	%	R	%
non indiqué	22	1%		
3.1 Sans difficulté	1088	45%	1088	46%
3.2 Des difficultés	1246	52%	1246	52%
3.3 Sans objet car redoublement	41	2%	41	2%
Total :	2394	100%	2375	100%
4.1 Disciplines scolaires importantes				
	Utilisateurs	%	R	%
non indiqué	11	0%		
4.1.1 Dessin	394	16%	394	3%
4.1.2 Education civique	1627	68%	1627	13%
4.1.3 Education physique et sportive	1126	47%	1126	9%
4.1.4 Français	2172	91%	2172	17%
4.1.5 Histoire-Géographie	1807	75%	1807	14%
4.1.6 Langue vivante	1498	63%	1498	12%
4.1.7 Mathématiques	2190	91%	2190	17%
4.1.8 Musique	304	13%	304	2%
4.1.9 Sciences et Technologie	1676	70%	1676	13%
Total :	2394	100%	12796	100%
4.2 Disciplines scolaires moyennement importantes				
	Utilisateurs	%	R	%
non indiqué	101	4%		
4.2.1 Dessin	1288	54%	1288	20%
4.2.2 Education civique	665	28%	665	10%
4.2.3 Education physique et sportive	1061	44%	1061	16%
4.2.4 Français	184	8%	184	3%
4.2.5 Histoire-Géographie	516	22%	516	8%
4.2.6 Langue vivante	727	30%	727	11%
4.2.7 Mathématiques	173	7%	173	3%
4.2.8 Musique	1305	55%	1305	20%
4.2.9 Sciences et Technologie	623	26%	623	10%
Total :	2394	100%	6542	100%

4.3 Disciplines scolaires peu importantes	Usagers	%	R	%
non indiqué	1176	49%		
4.3.1 Dessin	694	29%	694	36%
4.3.2 Education civique	71	3%	71	4%
4.3.3 Education physique et sportive	156	7%	156	8%
4.3.4 Français	25	1%	25	1%
4.3.5 Histoire-Géographie	58	2%	58	3%
4.3.6 Langue vivante	79	3%	79	4%
4.3.7 Mathématiques	34	1%	34	2%
4.3.8 Musique	726	30%	726	38%
4.3.9 Sciences et Technologie	68	3%	68	4%
Total :	2394	100%	1911	100%

5. Métiers connus	Usagers	%	R	%
non indiqué	5	0%		
5.1 De à 5 propositions	31	1%	31	1%
5.2 De 6 à 10 propositions	136	6%	136	6%
5.3 De 11 à 15 propositions	2141	89%	2141	90%
5.4 Plus de 15 propositions	80	3%	80	3%
Total :	2394	100%	2388	100%

6. Métiers projetés	Usagers	%	R	%
non indiqué	69	3%		
6.1 Une proposition	430	18%	430	19%
6.2 Deux propositions	499	21%	499	21%
6.3 Trois propositions	1079	45%	1079	46%
6.4 Plus de trois propositions	316	13%	316	14%
Total :	2394	100%	2324	100%

7. Stratégie	Usagers	%	R	%
non indiqué	248	10%		
7.1 Non compréhension de la question	106	4%	106	4%
7.2 Cursus scolaire	1701	71%	1701	72%
7.3 Apprentissage	298	12%	298	13%
7.4 Transmission ou achat d'une affaire	1	0%	1	0%
7.5 Création d'une affaire	4	0%	4	0%
7.6 Autres (préciser dans le Champ)	246	10%	246	10%
Total :	2394	100%	2356	100%

8.1 Lieux souhaités	Usagers	%	R	%
non indiqué	94	4%		
8.1.1 Campagne	1012	42%	1012	20%
8.1.2 Petite ou moyenne ville	778	32%	778	15%
8.1.3 Grande ville	807	34%	807	16%
8.1.4 Région actuellement habitée	1346	56%	1346	27%
8.1.5 Autre(s) région(s) de France	655	27%	655	13%
8.1.6 Autre(s) pays (préciser dans Champ)	469	20%	469	9%
Total :	2394	100%	5068	100%

8.2 Lieux indifférents	Usagers	%	R	%
non indiqué	657	27%		
8.2.1 Campagne	576	24%	576	17%
8.2.2 Petite ou moyenne ville	887	37%	887	26%
8.2.3 Grande ville	297	12%	297	9%
8.2.4 Région actuellement habitée	545	23%	545	16%
8.2.5 Autre(s) région(s) de France	749	31%	749	22%
8.2.6 Autre(s) pays (préciser dans Champ)	321	13%	321	10%
Total :	2394	100%	3375	100%

8.3 Lieux répulsifs	Usagers	%	R	%
non indiqué	322	13%		
8.3.1 Campagne	684	29%	684	14%
8.3.2 Petite ou moyenne ville	610	25%	610	12%
8.3.3 Grande ville	1159	48%	1159	23%
8.3.4 Région actuellement habitée	389	16%	389	8%
8.3.5 Autre(s) région(s) de France	796	33%	796	16%
8.3.6 Autre(s) pays (préciser dans Champ)	1370	57%	1370	27%
Total :	2394	100%	5008	100%

9 Age de poursuite des études	Usagers	%	R	%
non indiqué	190	8%		
9.1 Arrêt avant 16 ans	35	1%	35	2%
9.2 Jusqu'à 16 ans	114	5%	114	5%
9.3 De 17 à 18 ans	507	21%	507	23%
9.4 De 19 à 20 ans	692	29%	692	31%
9.5 De 21 à 22 ans	298	12%	298	14%
9.6 De 23 à 24 ans	222	9%	222	10%
9.7 De 25 à 26 ans	218	9%	218	10%
9.8 Plus de 26 ans	117	5%	117	5%
Total :	2394	100%	2203	100%

10.1 Activités de loisirs : seul ou avec des copains	Usagers	%	R	%
non indiqué	557	23%		
10.1.1 Cinéma	740	31%	740	20%
10.1.2 Théâtre	146	6%	146	4%
10.1.3 Concert de musique classique	76	3%	76	2%
10.1.4 Autres concerts	204	9%	204	6%
10.1.5 Musée	146	6%	146	4%
10.1.6 Piscine	1080	45%	1080	30%
10.1.7 Terrain de foot	1256	52%	1256	34%
Total :	2394	100%	3648	100%

10.2 Activités de loisirs : avec la famille	Usagers	%	R	%
non indiqué	242	10%		
10.2.1 Cinéma	1568	65%	1568	26%
10.2.2 Théâtre	524	22%	524	9%
10.2.3 Concert de musique classique	354	15%	354	6%
10.2.4 Autres concerts	627	26%	627	10%
10.2.5 Musée	927	39%	927	15%
10.2.6 Piscine	1358	57%	1358	22%
10.2.7 Terrain de foot	701	29%	701	12%
Total :	2394	100%	6059	100%

10.3 Activités de loisirs : avec l'école	Usagers	%	R	%
non indiqué	393	16%		
10.3.1 Cinéma	675	28%	675	15%
10.3.2 Théâtre	715	30%	715	16%
10.3.3 Concert de musique classique	246	10%	246	5%
10.3.4 Autres concerts	184	8%	184	4%
10.3.5 Musée	956	40%	956	21%
10.3.6 Piscine	1100	46%	1100	24%
10.3.7 Terrain de foot	660	28%	660	15%
Total :	2394	100%	4536	100%

10.4 Activités de loisirs : autres	Usagers	%	R	%
non indiqué	1951	81%		
10.4.1 Cinéma	110	5%	110	15%
10.4.2 Théâtre	78	3%	78	11%
10.4.3 Concert de musique classique	87	4%	87	12%
10.4.4 Autres concerts	75	3%	75	11%
10.4.5 Musée	55	2%	55	8%
10.4.6 Piscine	154	6%	154	22%
10.4.7 Terrain de foot	151	6%	151	21%
Total :	2394	100%	710	100%

10.5 Emprunt de livres à une bibliothèque	Usagers	%	R	%
non indiqué	25	1%		
10.5.1 A l'école : sans réponse	43	2%	43	1%
10.5.2 A l'école : OUI	2020	84%	2020	43%
10.5.3 A l'école : NON	301	13%	301	6%
10.5.4 Ailleurs qu'à l'école : sans réponse	256	11%	256	5%
10.5.5 Ailleurs qu'à l'école : OUI	1039	43%	1039	22%
10.5.6 Ailleurs qu'à l'école : NON	1039	43%	1039	22%
Total :	2394	100%	4698	100%

10.6 Musique - sport	Usagers	%	R	%
non indiqué	116	5%		
10.6.1 Instrument de musique : SEUL ou COPAINS	288	12%	288	6%
10.6.2 Instrument de musique : PROF HORS ECOLE	484	20%	484	10%
10.6.3 Instrument de musique : A L'ECOLE	614	26%	614	13%
10.6.4 Sport : SEUL ou COPAINS	920	38%	920	20%
10.6.5 Sport : PROF HORS ECOLE	1285	54%	1285	27%
10.6.6 Sport : A L'ECOLE	1119	47%	1119	24%
Total :	2394	100%	4710	100%

10.7 Voyage dans une autre région de France	Usagers	%	R	%
non indiqué	76	3%		
10.7.1 Avec la famille : sans réponse	226	9%	226	3%
10.7.2 Avec la famille : OUI	1718	72%	1718	26%
10.7.3 Avec la famille : NON	361	15%	361	5%
10.7.4 Avec l'école : sans réponse	569	24%	569	9%
10.7.5 Avec l'école : OUI	901	38%	901	14%
10.7.6 Avec l'école : NON	813	34%	813	12%
10.7.7 Autres : sans réponse	1877	78%	1877	28%
10.7.8 Autres : OUI	114	5%	114	2%
10.7.9 Autres : NON	17	1%	17	0%
Total :	2394	100%	6596	100%

10.8 Voyage dans un autre pays	Usagers	%	R	%
non indiqué	175	7%		
10.8.1 Avec la famille : sans réponse	449	19%	449	7%
10.8.2 Avec la famille : OUI	927	39%	927	15%
10.8.3 Avec la famille : NON	825	34%	825	13%
10.8.4 Avec l'école : sans réponse	872	36%	872	14%
10.8.5 Avec l'école : OUI	150	6%	150	2%
10.8.6 Avec l'école : NON	1151	48%	1151	18%
10.8.7 Autres : sans réponse	1888	79%	1888	30%
10.8.8 Autres : OUI	33	1%	33	1%
10.8.9 Autres : NON	25	1%	25	0%
Total :	2394	100%	6320	100%

11.1 Matériels TIC A LA MAISON : OUI	Usagers	%	R	%
sans objet	0	0%		
non indiqué	71	3%		
11.1.1 Caméscope	625	26%	625	10%
11.1.2 Ordinateur	1371	57%	1371	22%
11.1.3 Internet	297	12%	297	5%
11.1.4 Fax	300	13%	300	5%
11.1.5 Téléphone	2233	93%	2233	35%
11.1.6 Téléphone portable	999	42%	999	16%
11.1.7 Minitel	493	21%	493	8%
Total :	2394	100%	6321	100%

11.2 Matériels TIC A L'ECOLE : OUI	Usagers	%	R	%
sans objet	0	0%		
non indiqué	482	20%		
11.2.1 Caméscope	63	3%	63	2%
11.2.2 Ordinateur	1806	75%	1806	59%
11.2.3 Internet	506	21%	506	17%
11.2.4 Fax	130	5%	130	4%
11.2.5 Téléphone	417	17%	417	14%
11.2.6 Téléphone portable	43	2%	43	1%
11.2.7 Minitel	79	3%	79	3%
Total :	2394	100%	3044	100%

11.3 Maériel TIC : AILLEURS	Usagers	%	R	%
non indiqué	2014	84%		
11.3.1 Caméscope	75	3%	75	11%
11.3.2 Ordinateur	213	9%	213	31%
11.3.3 Internet	72	3%	72	11%
11.3.4 Fax	51	2%	51	7%
11.3.5 Téléphone	111	5%	111	16%
11.3.6 Téléphone portable	96	4%	96	14%
11.3.7 Minitel	63	3%	63	9%
Total :	2394	100%	681	100%

12.1 Sexe de l'élève	Usagers	%	R	%
non indiqué	4	0%		
12.1.1 Fille	1195	50%	1195	50%
12.1.2 Garçon	1195	50%	1195	50%
Total :	2394	100%	2390	100%

12.2 Lieu de naissance	Usagers	%	R	%
non indiqué	40	2%		
12.2.1 Dans le département	1253	52%	1253	53%
12.2.2 Ailleurs dans la Région	712	30%	712	30%
12.2.3 Ailleurs en France	335	14%	335	14%
12.2.4 Dans les DOM-TOM	5	0%	5	0%
12.2.5 Dans l'Union Européenne	18	1%	18	1%
12.2.6 Ailleurs en Europe	9	0%	9	0%
12.2.7 Au Proche-Orient	1	0%	1	0%
12.2.8 En Asie de l'Est	2	0%	2	0%
12.2.9 En Afrique du Maghreb	7	0%	7	0%
12.2.10 Ailleurs en Afrique	3	0%	3	0%
12.2.11 En Amérique du Nord	1	0%	1	0%
12.2.12 En Amérique centrale ou du Sud	3	0%	3	0%
12.2.13 Ailleurs (préciser dans Champ)	5	0%	5	0%
Total :	2394	100%	2354	100%

12.3 Année de naissance de l'élève	Usagers	%	R	%
non indiqué	23	1%		
12.3.1 Après 1990	1	0%	1	0%
12.3.2 1990	69	3%	69	3%
12.3.3 1989	1861	78%	1861	78%
12.3.4 1988	412	17%	412	17%
12.3.5 1987	25	1%	25	1%
12.3.6 Avant 1987	3	0%	3	0%
Total :	2394	100%	2371	100%

La Base « Ecoles »

Jean Louis POIREY

IUFM de Franche-Comté

Pour mieux connaître les élèves qui constituent la cohorte suivie du CM2 à la classe de Seconde, il est nécessaire de se pencher sur les écoles élémentaires dont ces élèves sont issus. Parallèlement à la diffusion des questionnaires élèves et des questionnaires parents, il a été demandé à chaque maître des classes concernées des informations sur le fonctionnement de leur classe et de leur école.

La répartition des écoles et celle des élèves

L'échantillon de 2 394 élèves couvre 220 écoles élémentaires des départements de l'Ain, des Alpes de Haute Provence, de l'Ardèche, de la Drôme, de la Haute-Loire et de la Haute-Saône. Ce sont majoritairement de petites écoles car la moyenne est de 11 élèves par CM2 enquêté (document 1).

Effectifs	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Moyenne d'élèves par école
Ain	18	241	13,4
Alpes de Hte-Prov	42	487	11,6
Ardèche	32	303	9,5
Drôme	32	292	9,1
Haute-Loire	30	362	12,1
Haute-Saône	66	721	10,9
Totaux	220	2394	10,9

Tableau 1 : Nombre d'écoles, nombre d'élèves

Le choix des écoles s'est fait selon un certain nombre de critères permettant un équilibre entre les types de milieux ruraux, selon la définition de l'INRA-INSEE²⁰ :

- 846 élèves sont scolarisés en milieu rural isolé.
- 891 en milieu rural sous faible influence urbaine,
- 657 dans un pôle rural ou sa périphérie.

Enfin le tiers environ des élèves, 888 exactement, fréquente une école située en zone de montagne.

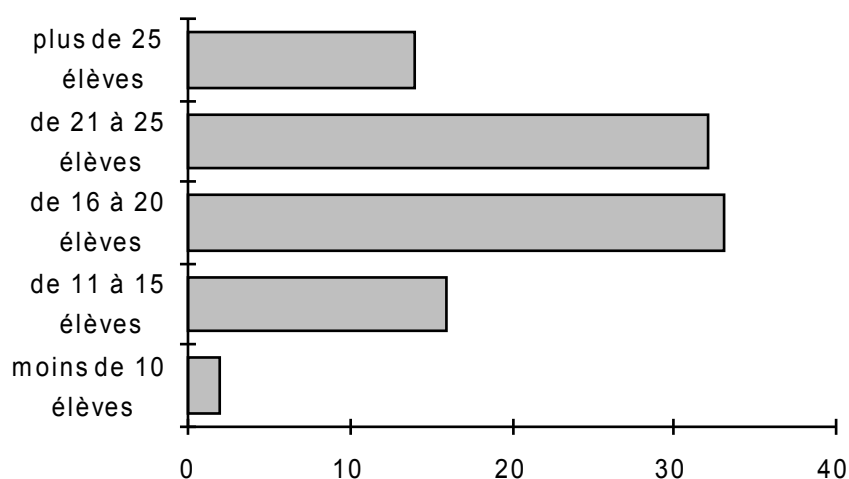
²⁰ INRA-INSEE, Les campagnes et leurs villes, INSEE, 1998

Le type d'école et de classe

Les petites structures dominent largement puisque la grosse majorité des classes enquêtées comportent plusieurs niveaux et 6% d'entre-elles sont des classes à tous les niveaux avec section pré-élémentaire. 30% de ces classes sont seules dans leur école, même si elles participent à un RPI, et 30% comportent deux classes. Les grosses structures de cinq classes élémentaires et plus, localisées dans les bourgs ruraux, ne représentent que 20% de l'échantillon.

Structure	Taux
Un seul niveau de l'école élémentaire	17,5 %
Deux niveaux	40 %
Trois niveaux	26,5 %
Quatre niveaux	9 %
Tous les niveaux, plus pré-élémentaire	7 %

Tableau 2 : La structure des écoles



Graphique 1 : la répartition des effectifs dans les écoles (en pourcentages)

Enfin, les effectifs de ces classes sont relativement faibles puisque c'est le seuil de 20 élèves qui constitue la médiane.

Sentiment d'appartenir à une équipe pédagogique

Malgré la modestie de la taille des structures, l'énorme majorité des enseignants concernés par l'enquête déclare avoir le sentiment de faire partie d'une équipe pédagogique, même lorsqu'ils appartiennent à un regroupement pédagogique intercommunal (RPI) où les relations professionnelles entre collègues sont souvent distendues.

Il est évident que dans les plus petites structures, les écoles à une classe, les enseignants ne peuvent véritablement manifester le sentiment d'appartenir à une structure pédagogique, malgré les réunions de RPI. En revanche les vraies classes uniques sont exclues du fonctionnement en équipe.

Lorsque l'on interroge les enseignants sur la nature des tâches auxquelles se consacre d'abord cette équipe, ils sont près d'un tiers à ne pas répondre. La moitié de ceux qui s'expriment citent "la définition du projet d'école" et 30% la "vie scolaire", "le règlement intérieur". Les autres propositions relatives à "l'harmonisation des programmes", aux "relations avec les parents, les élus", à "l'organisation de sorties, de fêtes", au "montage de séquences pédagogiques" sont très éclatées et ne représentent chacune que 5% des réponses. En revanche ces propositions minoritaires apparaissent en seconde priorité avec un taux de fréquence de 15% en moyenne.

Travail en collaboration avec des enseignants extérieurs

Dans une même école les pratiques de décroisement restent occasionnelles ou rares, que ce soit pour l'échange de maîtres entre les classes (20% "oui souvent") ou pour les séquences de travail où les élèves de deux classes collaborent (14% "oui souvent"). Globalement, ces décroissements ne concernent qu'un tiers des classes.

Curieusement, le travail avec des enseignants et des élèves extérieurs à l'école ou au RPI semble plus courant à plus de 80% des réponses. Cette ouverture est avant tout le résultat d'une démarche personnelle des enseignants (46% des réponses) et de l'action des milieux associatifs (36%). Les opérations initiées par l'institution restent minoritaires (18%).

Les écoles qui collaborent entre elles bénéficient très majoritairement d'une proximité géographique et les relations avec une classe étrangère restent marginales (7% des réponses). Pour cette minorité les pays cités se répartissent d'une manière égale entre ceux de l'UE (Belgique, Suisse, Italie), de l'Europe centrale (Bulgarie, Roumanie), de l'Afrique (Burkina Faso, Tunisie) et de l'Amérique (Québec).

Les modalités de contacts sont majoritairement les rencontres, puis la correspondance écrite. L'utilisation des NTIC est encore peu répandue.

Les outils	La fréquence d'utilisation
Rencontres	52 %
Correspondance écrite	38 %
Fax	16 %
Internet	14 %
Téléphone	10 %
Echange de vidéos	6 %
Echange de disquettes	4 %
Visioconférence	1 %

Tableau 3 : les outils de la communication entre classes lointaines

Enfin ces échanges se font selon un rythme peu soutenu et l'échelle de temps citée le plus fréquemment n'est ni la semaine, ni le mois, ni le trimestre, mais l'année.

On identifie une différence selon la taille de la structure. Les plus petites écoles qui comptent une ou deux classes sont sensiblement moins nombreuses que les plus grandes à pratiquer ce genre d'ouverture : 14,4% des écoles à une ou deux classes travaillent souvent avec des élèves d'autres classes contre 29% dans les écoles à plus de cinq classes. On constate que dans ces petites écoles l'isolement géographique n'est pas compensé par des échanges avec déplacements physiques des élèves ou des maîtres, ni même par l'utilisation des NTIC.

En toute logique, les disciplines scolaires valorisées par ces échanges sont d'abord l'EPS qui bénéficie des rencontres sportives, puis le Français qui instrumente les divers types de correspondance. Les autres disciplines de l'école élémentaire sont très rarement citées.

Les valeurs développées sont d'abord l'ouverture aux autres et la tolérance ; la principale compétence citée est la capacité des élèves à travailler avec les autres, (tableau 4)...

Valeurs et compétences développées	Taux des réponses
Ouverture aux autres, tolérance	41 %
Citoyenneté, responsabilité sociale	14 %
Ouverture sur le monde	11%
Capacité à travailler avec les autres	47%
Maîtrise des NTIC	5%

Tableau 4 : Valeurs et compétences développées, citées dans les réponses

L'utilisation des TIC

Les deux tiers seulement des enseignants déclarent disposer d'un ou plusieurs ordinateurs. Ce sont des appareils plutôt récents, dotés de lecteurs CD-Rom, mais seuls 40% ont la possibilité de connexion à l'Internet. Ces appareils sont utilisés à plus de 90%. Si tous les élèves des classes dotées ont la possibilité de les utiliser, on remarque une certaine réticence pour l'Internet (dans 25% des classes seulement tous les élèves peuvent accéder à l'Internet).

85 % des classes disposent du téléphone, 44% du minitel, 36 % du fax, mais ces outils sont très peu utilisés pédagogiquement.

Quant à la visioconférence, son utilisation reste confidentielle. L'Ardèche qui avait bénéficié d'une importante dotation de la Région Rhône-Alpes il y a quelques années, ne se distingue pas des autres départements.

Notons aussi d'importantes disparités selon la taille des écoles. En effet les écoles à une classe sont moins bien équipées que les écoles plus importantes, comme le montre le tableau ci-dessous.

Equipement informatique	Ecoles à 1 ou 2 classes	Ecoles à 5 classes et plus
Ordinateur avec lecteur CD-Rom	55,5%	73,5%
Ordinateur avec accès Internet	33,0%	41,2%

Tableau 5 : le taux d'équipement des classes en fonction de la taille de l'école

Les intervenants extérieurs

Les intervenants extérieurs concernent les trois quarts des écoles et on est frappé par la diversité des domaines d'intervention (tableau 6). Il faut cependant être attentif à cette disparité puisque, si des écoles disposent de plusieurs intervenants extérieurs, 25% d'entre elles n'en bénéficient pas. Et ce sont les élèves des plus petites écoles qui se trouvent pénalisés, puisque 38% des écoles à une classe ne bénéficient pas de la venue d'un intervenant extérieur, alors que les écoles à 5 classes ou plus ne sont que 9% dans ce cas.

Cette disparité peut expliquer des différences au niveau de l'intégration en classe de Sixième. En effet, dans les plus petites structures, les enfants ne connaissent parfois qu'un seul enseignant durant toute leur scolarité élémentaire et la confrontation à un nombre élevé de professeurs au collège peut leur poser des difficultés, surtout s'ils n'ont pas ou peu bénéficié d'activités menées par des intervenants extérieurs.

Domaines d'intervention	Taux
Musique	24,5%
Arts plastiques	24,1%
Activités sportives	21,3%
Langues vivantes	13,8%
Autres disciplines (Histoire, sciences, citoyenneté...)	12,1%
Activités liées au théâtre, à la lecture-écriture, au CDI	8,6%
Environnement et nature	5,2%
Prévention routière, prévention des risques, hygiène et santé	4,0%
Activités manuelles	2,9%
Travail sur l'image	1,7%
Exercices de logique, échecs	1,7%

Tableau 6 : les domaines d'activité des intervenants extérieurs

L'ouverture partenariale

Les écoles déclarant développer des activités de type partenarial sont moins de la moitié. Les partenaires sont majoritairement des associations (73% des cas), des établissements publics (20%) ou des entreprises privées (7%).

Dans la majorité des cas soit l'école est la raison d'être du partenaire, soit l'école paie. Il est extrêmement rare que l'école serve de faire-valoir au partenaire.

Enfin les modalités régissant les rapports entre l'école et ses partenaires indiquent qu'il ne s'agit pas d'un vrai partenariat car l'élaboration conjointe du projet, l'action commune, et surtout le co-bilan restent l'exception.

Les associations sont les plus couramment citées. Ce sont d'abord les organismes périscolaires officiels (OCCE, FOL, USEP, ADEP...), puis les organismes dépendant des collectivités territoriales (bibliothèques, musées, archives départementales, écoles de musique, maisons de la nature, parcs régionaux...), les associations (culturelles, de protection de la nature, sportives...) et quelques services publics (La Poste, l'ONF, les pompiers...). Le partenaire intervenant à l'école ne semble être souvent en réalité qu'un prestataire de service.

Il faut mentionner le partenariat qui s'appuie sur des opérations menées par les communes avec des villes étrangères et qui engagent les écoles, exclusivement européennes d'ailleurs (Allemagne, Belgique, Italie, Moldavie, Royaume-Uni).

A nouveau il faut signaler que les petites structures sont sensiblement moins ouvertes à ces partenariats que les écoles les plus importantes (37,5% d'entre-elles contre 55,8%).

Conclusion

Ce rapide examen de la vie des élèves de l'échantillon dans leurs classes respectives montre que le handicap de l'isolement géographique et culturel n'est pas vraiment compensé par des pratiques d'ouverture, que ce soit par le travail en collaboration avec des élèves d'autres écoles ou par l'ouverture partenariale. Les moyens humains et matériels d'ouverture mis à la disposition des classes sont la plupart du temps modestes, que ce soit au niveau des intervenants extérieurs ou des équipements en TICE. Il convient d'ailleurs de souligner que ces moyens privilégient les plus grosses structures et que les écoles à une classe sont les plus mal loties.

On n'insistera jamais suffisamment sur l'importance fondamentale à préparer les élèves à une société qui repose de plus en plus sur la communication, la confrontation à la diversité culturelle, la maîtrise des outils d'accès à l'information. Et on peut redouter que dans ce domaine, les élèves des écoles rurales souffrent d'un véritable handicap par rapport à leurs homologues des écoles urbaines.

Annexe : Résultat du dépouillement de l'enquête menée dans les classes (Base OER « Ecoles »)

- la colonne « %R1 » indique les taux par rapport au nombre des répondants, en incluant ceux qui ne sont pas concernés par la question ou qui n'y répondent pas.
- la colonne « %R2 » indique les taux par rapport au nombre des réponses exprimées

Nombre total d'enseignants ayant retourné le questionnaire : 174

1 Sentiment d'appartenance à une équipe pédagogique

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	4	2%		
1	Oui	159	91%	159	94%
2	Non	10	6%	10	6%
	Total :	174	100%	169	100%

2 Si OUI : tâches auxquelles se consacre l'équipe pédagogique (citées en 1)

		R1	%R1	R2	%R2
	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	52	30%		
1	Définition du projet d'école	58	33%	58	48%
2	Vie scolaire, règlement intérieur	34	20%	34	28%
3	Harmonisation des programmes	7	4%	7	6%
4	Relations avec les parents, les élus	6	3%	6	5%
5	Organisation des sorties, des fêtes	6	3%	6	5%
6	Montage de séquences pédagogiques	5	3%	5	4%
7	Autres	6	3%	6	5%
	Total :	174	100%	122	100%

3 Si OUI : tâches auxquelles se consacre l'équipe pédagogique (citées en 2)

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	19	11%		
1	Définition du projet d'école	141	81%	141	20%
2	Vie scolaire, règlement intérieur	132	76%	132	18%
3	Harmonisation des programmes	93	53%	93	13%
4	Relations avec les parents, les élus	121	70%	121	17%
5	Organisation des sorties, des fêtes	133	76%	133	19%
6	Montage de séquences pédagogiques	76	44%	76	11%
7	Autres	22	13%	22	3%
	Total :	174	100%	718	100%

4 Echange de maîtres entre classes

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	3	2%		
1	Oui souvent	35	20%	35	20%
2	Oui occasionnellement	72	41%	72	42%
3	Non	64	37%	64	37%
	Total :	174	100%	171	100%

5 Travail des élèves avec ceux d'une autre classe de la même école

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	6	3%		
1	Oui souvent	24	14%	24	14%

2	Oui occasionnellement	100	57%	100	60%
3	Non	44	25%	44	26%
	Total :	174	100%	168	100%

6 Travail avec des enseignants extérieurs à l'école ou au RPI

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	2	1%		
1	Oui souvent	37	21%	37	22%
2	Oui occasionnellement	105	60%	105	61%
3	Non	30	17%	30	17%
	Total :	174	100%	172	100%

7 Si OUI, type de la démarche de mise en œuvre du travail avec des enseignants extérieurs à l'école ou au RPI

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	30	17%		
0	non indiqué	11	6%		
1	Démarche personnelle	82	47%	82	46%
2	Démarche institutionnelle	32	18%	32	18%
3	Démarche associative	63	36%	63	36%
	Total :	174	100%	177	100%

8 Travail avec d'autres écoles

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	23	13%		
1	Oui	113	65%	113	75%
2	Non	38	22%	38	25%
	Total :	174	100%	151	100%

9 Si OUI, distance des autres écoles

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	27	16%		
1	Ecole 1 : même commune	2	1%	2	1%
2	Ecole 1 : jusqu'à 100 km	103	59%	103	47%
3	Ecole 1 : de 101 à 1000 km	4	2%	4	2%
4	Ecole 1 : plus de 1000 km	0	0%	0	0%
5	Ecole 2 : même commune	0	0%	0	0%
6	Ecole 2 : jusqu'à 100 km	67	39%	67	31%
7	Ecole 2 : de 101 à 1000 km	4	2%	4	2%
8	Ecole 2 : plus de 1000 km	3	2%	3	1%
9	Ecole 3 : même commune	0	0%	0	0%
10	Ecole 3 : jusqu'à 100 km	32	18%	32	15%
11	Ecole 3 : de 101 à 1000 km	3	2%	3	1%
12	Ecole 3 : plus de 1000 km	0	0%	0	0%
	Total :	174	100%	218	100%

10 Si OUI, implication d'écoles étrangères

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	78	45%		
1	Oui	12	7%	12	21%
2	Non	46	26%	46	79%
	Total :	174	100%	58	100%

11 Si OUI, modes de communication

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	17	10%		
1	Correspondance écrite	66	38%	66	25%
2	Echange de disquettes	7	4%	7	3%
3	Téléphone	17	10%	17	7%
4	Fax	28	16%	28	11%

5	Internet	25	14%	25	10%
6	Echange de vidéos	11	6%	11	4%
7	Visio-conférences	2	1%	2	1%
8	Rencontres	91	52%	91	35%
9	Autres	13	7%	13	5%
	Total :	174	100%	260	100%

12 Disciplines, valeurs, compétences bénéficiant de ces échanges (citées en 1)				R1	%R1
	R2	%R2			
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	14	8%		
1	Dessin	2	1%	2	1%
2	Education civique	6	3%	6	2%
3	EPS	53	30%	53	16%
4	Français	46	26%	46	14%
5	Histoire-Géo	9	5%	9	3%
6	LV	2	1%	2	1%
7	Maths	2	1%	2	1%
8	Musique	3	2%	3	1%
9	Sciences et Techno	6	3%	6	2%
10	Citoyenneté, responsabilité sociale	25	14%	25	7%
11	Ouverture aux autres, tolérance	71	41%	71	21%
12	Ouverture sur le monde	20	11%	20	6%
13	Autres valeurs	0	0%	0	0%
14	Capacité à travailler avec les autres	81	47%	81	24%
15	Maîtrise des technologies de communicat.	8	5%	8	2%
16	Autres compétences	2	1%	2	1%
	Total :	174	100%	336	100%

13 Disciplines, valeurs, compétences bénéficiant de ces échanges (citées en 2)				R1	%R1
	R2	%R2			
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	27	16%		
1	Dessin	8	5%	8	3%
2	Education civique	20	11%	20	8%
3	EPS	15	9%	15	6%
4	Français	20	11%	20	8%
5	Histoire-Géo	10	6%	10	4%
6	LV	1	1%	1	0%
7	Maths	2	1%	2	1%
8	Musique	10	6%	10	4%
9	Sciences et Techno	12	7%	12	5%
10	Citoyenneté, responsabilité sociale	47	27%	47	19%
11	Ouverture aux autres, tolérance	32	18%	32	13%
12	Ouverture sur le monde	20	11%	20	8%
13	Autres valeurs	0	0%	0	0%
14	Capacité à travailler avec les autres	11	6%	11	4%
15	Maîtrise des technologies de communicat.	44	25%	44	17%
16	Autres compétences	0	0%	0	0%
	Total :	174	100%	252	100%

14 Disciplines, valeurs, compétences bénéficient de ces échanges (citées en 3)				R1	%R1
	R2	%R2			
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	41	24%		
1	Dessin	10	6%	10	6%
2	Education civique	10	6%	10	6%
3	EPS	10	6%	10	6%
4	Français	10	6%	10	6%
5	Histoire-Géo	7	4%	7	4%

6	LV	4	2%	4	2%
7	Maths	8	5%	8	5%
8	Musique	12	7%	12	7%
9	Sciences et Techno	13	7%	13	8%
10	Citoyenneté, responsabilité sociale	20	11%	20	12%
11	Ouverture aux autres, tolérance	6	3%	6	4%
12	Ouverture sur le monde	40	23%	40	24%
13	Autres valeurs	1	1%	1	1%
14	Capacité à travailler avec les autres	8	5%	8	5%
15	Maîtrise des technologies de communicat.	5	3%	5	3%
16	Autres compétences	0	0%	0	0%
	Total :	174	100%	164	100%

15	Fréquence des échanges	R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	38	22%		
0	non indiqué	13	7%		
1	Plusieurs fois par semaine	8	5%	8	7%
2	Plusieurs fois par mois	15	9%	15	12%
3	Plusieurs fois par trimestre	29	17%	29	24%
4	Plusieurs fois par année	58	33%	58	47%
5	Autre rythme	13	7%	13	11%
	Total :	174	100%	123	100%

16	Utilisation des outils de communication : la boîte aux lettres électronique			R1	%R1
	R2	%R2			
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	112	64%		
1	Dispose	61	35%	61	51%
2	S'en sert pour la classe	35	20%	35	29%
3	Tous les élèves y accèdent	18	10%	18	15%
4	Certains élèves y accèdent	6	3%	6	5%
	Total :	174	100%	120	100%

17	Utilisation des outils de communication : la caméra vidéo				
	R1	%R1	R2	%R2	
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	146	84%		
1	Dispose	27	16%	27	42%
2	S'en sert pour la classe	24	14%	24	37%
3	Tous les élèves y accèdent	9	5%	9	14%
4	Certains élèves y accèdent	5	3%	5	8%
	Total :	174	100%	65	100%

18	Utilisation des outils de communication : le fax				
	R1	%R1	R2	%R2	
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	108	62%		
1	Dispose	63	36%	63	51%
2	S'en sert pour la classe	35	20%	35	28%
3	Tous les élèves y accèdent	20	11%	20	16%
4	Certains élèves y accèdent	6	3%	6	5%
	Total :	174	100%	124	100%

19	Utilisation des outils de communication : le minitel				
	R1	%R1	R2	%R2	
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	95	55%		
1	Dispose	77	44%	77	64%
2	S'en sert pour la classe	30	17%	30	25%
3	Tous les élèves y accèdent	9	5%	9	8%

4	Certains élèves y accèdent	4	2%	4	3%
	Total :	174	100%	120	100%

20 Utilisation des outils de communication : l'ordinateur

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	68	39%		
1	Dispose	101	58%	101	36%
2	S'en sert pour la classe	79	45%	79	28%
3	Tous les élèves y accèdent	91	52%	91	33%
4	Certains élèves y accèdent	7	4%	7	3%
	Total :	174	100%	278	100%

23 Utilisation des outils de communication : l'ordinateur relié Internet

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	104	60%		
1	Dispose	68	39%	68	41%
2	S'en sert pour la classe	46	26%	46	28%
3	Tous les élèves y accèdent	46	26%	46	28%
4	Certains élèves y accèdent	6	3%	6	4%
	Total :	174	100%	166	100%

24 Utilisation des outils de communication : le matériel de visioconférence

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	165	95%		
1	Dispose	8	5%	8	35%
2	S'en sert pour la classe	9	5%	9	39%
3	Tous les élèves y accèdent	5	3%	5	22%
4	Certains élèves y accèdent	1	1%	1	4%
	Total :	174	100%	23	100%

25 Utilisation des outils de communication : le téléphone

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	23	13%		
1	Dispose	148	85%	148	59%
2	S'en sert pour la classe	68	39%	68	27%
3	Tous les élèves y accèdent	24	14%	24	10%
4	Certains élèves y accèdent	10	6%	10	4%
	Total :	174	100%	250	100%

26 Mise en œuvre d'activités partenariales :

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	11	6%		
1	Oui	74	43%	74	45%
2	Non	89	51%	89	55%
	Total :	174	100%	163	100%

27 Si OUI, quels partenaires :

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	89	51%		
0	non indiqué	11	6%		
1	Structure associative	65	37%	65	73%
2	Entreprise	6	3%	6	7%
3	Etablissement public	18	10%	18	20%
	Total :	174	100%	89	100%

28 Si OUI, quel engagement de l'école dans l'activité partenariale

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	89	51%		
0 non indiqué	25	14%		
1 L'école paie le partenaire	25	14%	25	30%
2 L'école fournit un service	6	3%	6	7%
3 L'école fait la promotion d'un produit	3	2%	3	4%
4 L'école est la raison d'être du partenaire	44	25%	44	53%
5 Autre	5	3%	5	6%
Total :	174	100%	83	100%

29 Si OUI, quel engagement du partenaire

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	89	51%		
0 non indiqué	19	11%		
1 Le partenaire paie l'école	9	5%	9	12%
2 Le partenaire fournit un service à l'école	57	33%	57	73%
3 Le partenaire fait la promotion de l'école	8	5%	8	10%
4 Autre	4	2%	4	5%
Total :	174	100%	78	100%

30 Si OUI, selon quelles modalités de l'activité partenariale

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	89	51%		
0 non indiqué	24	14%		
1 Projet élaboré conjointement	34	20%	34	31%
2 Action menée en commun	44	25%	44	41%
3 Bilan effectué conjointement	30	17%	30	28%
Total :	174	100%	108	100%

31 Présence de partenaires européens

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	0	0%		
0 non indiqué	15	9%		
1 Oui	4	2%	4	3%
2 Non	155	89%	155	97%
Total :	174	100%	159	100%

32 Participation d'intervenants extérieurs

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	0	0%		
0 non indiqué	2	1%		
1 Oui	125	72%	125	73%
2 Non	47	27%	47	27%
Total :	174	100%	172	100%

33 Identification de l'école : appartenance à un RPI ou un réseau

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	0	0%		
0 non indiqué	84	48%		
1 Oui	68	39%	68	76%
2 Non	22	13%	22	24%
Total :	174	100%	90	100%

34 Identification de l'école : le nombre de classes

	R1	%R1	R2	%R2
X sans objet	0	0%		
0 non indiqué	4	2%		
1 Une classe élémentaire	48	28%	48	18%
2 Deux classes élémentaires	49	28%	49	18%
3 Trois classes élémentaires	28	16%	28	10%
4 Quatre classes élémentaires	11	6%	11	4%
5 Cinq classes élémentaires	13	7%	13	5%

6	Plus de cinq classes élémentaires	21	12%	21	8%
7	Une ou plusieurs classes maternelles	101	58%	101	37%
	Total :	174	100%	271	100%

35 Identification de la classe : le nombre d'élèves

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	4	2%		
1	Moins de 10 élèves	4	2%	4	2%
2	De 11 à 15 élèves	27	16%	27	16%
3	De 16 à 20 élèves	58	33%	58	34%
4	De 21 à 25 élèves	56	32%	56	33%
5	Plus de 25 élèves	25	14%	25	15%
	Total :	174	100%	170	100%

36 Identification de la classe : le nombre de niveaux

		R1	%R1	R2	%R2
X	sans objet	0	0%		
0	non indiqué	9	5%		
1	Un seul niveau de l'école élémentaire	29	17%	29	16%
2	Deux niveaux de l'école élémentaire	66	38%	66	38%
3	Trois niveaux de l'école élémentaire	44	25%	44	25%
4	Quatre niveaux de l'école élémentaire	15	9%	15	9%
5	Tous les niveaux de l'école élémentaire	11	6%	11	6%
6	Un ou plusieurs niveaux pré-élémentaires	11	6%	11	6%
	Total :	174	100%	176	100%

Deuxième partie :

Premières analyses

L'utilisation des TIC dans les situations d'enclavement géographique et culturel de l'école

Jean-Louis Poirey

IUFM de Franche-Comté

Le monde est-il devenu un village ?

La diffusion extraordinairement rapide des TIC dans le monde industrialisé, avec ce qu'on a appelé l'entrée dans « la société de l'information », a déjà entraîné des conséquences économiques, sociales, culturelles et politiques extrêmement importantes. L'information est devenue le pivot de toutes les formes de l'activité humaine. Pour l'individu, sa maîtrise –je veux dire l'aptitude à rechercher et trouver l'information dont on a besoin- constitue un enjeu majeur qui conditionne de plus en plus fortement son insertion sociale, qu'elle soit professionnelle ou culturelle. Mais l'utilisation croissante du World Wide Web par le grand public connaît de fortes disparités inscrites dans l'espace géographique²¹.

Il revient à l'école de contribuer à la réduction de « la fracture numérique » en armant les futurs adultes, pour que d'une part ils aient pleine conscience des enjeux de l'utilisation de ces outils, et que d'autre part ils soient en mesure d'en maîtriser les multiples facettes techniques. Les convergences d'action des responsables institutionnels et des partenaires agissent pour atteindre ces buts : instructions ministérielles pour les classes primaires et secondaires, programmes des IUFM, contenus des plans académiques et départementaux de la formation continue, ressources et services académiques ou rectoraux dans le domaine des TIC et des TICE, dotations municipales ou départementales en matériels et en accès, actions des milieux associatifs œuvrant pour l'école, production d'outils numériques par les maisons d'édition...

Seulement on peut se poser de multiples questions quant à l'opportunité et à l'efficacité de ces dispositifs croisés, notamment pour les établissements ruraux à la fois implantés dans les espaces géographiques isolés et moins bien desservis par les réseaux à haut débit, qui pourraient être définis comme étant situés en « zones d'ombre ».

²¹ JAUREGUIBERRY (F.), PROULX (S.), *Internet, nouvel espace citoyen*, L'Harmattan, 2003

L'enclavement géographique et culturel de l'école : une situation plus que banale

Les situations d'enclavement

Les situations d'enclavement des écoles rurales sont donc variables selon les milieux géographiques et les politiques locales mises en œuvre. Elles dépendent de trois principaux facteurs.

L'environnement général de vie : la pauvreté de la diversité de l'environnement économique et socioprofessionnel, l'éloignement des ressources culturelles accessibles rarement compensé par la valorisation du patrimoine local, constituent un milieu de vie moins stimulant pour les enfants.

Le contexte scolaire : si la classe unique permet la mise en œuvre de dynamiques intéressantes que nous aborderons plus loin, la faiblesse des effectifs (parfois un seul élève dans un niveau) crée un déficit d'émulation.

Le niveau des équipements : les plus petites communes sont peu dotées d'infrastructures culturelles et sportives ; les bibliothèques sont rares malgré les efforts des départements (circuits de bibliobus). Le niveau d'équipement des écoles est très variable en fonction de la personnalité et de la stabilité des enseignants, de la volonté des collectivités, du dynamisme des milieux associatifs.

Une organisation scolaire variée

Si au niveau national l'équilibre entre population urbaine et population rurale s'est stabilisé depuis un quart de siècle (75% d'urbains, 25% de ruraux), certains espaces ruraux gagnent de la population grâce à la dynamique soutenue du phénomène de péri-urbanisation, alors que d'autres sont en voie de désertification. C'est à ce second type de milieu que nous nous intéressons, car c'est ici que l'école doit répondre aux situations d'isolement éducatif et culturel.

La chute démographique et le vieillissement de la population entraînent une inexorable chute des effectifs, malgré la tendance au « re-déversement » d'un certain « quart-monde urbain » en milieu rural.

La diminution des effectifs a entraîné une modification de la structure organisationnelle des écoles selon trois schémas.

La classe unique à tous les cours : c'est le schéma traditionnel. L'école a vu le nombre de ses classes diminuer avec celui de ses élèves. L'enseignant doit gérer tous les niveaux, de la section enfantine au CM2, avec le plus souvent des effectifs très faibles. Ces écoles tendent à disparaître, mais se rencontrent le plus souvent dans les milieux de moyenne montagne où le ramassage scolaire ne permet pas les regroupements. Les inconvénients de l'isolement, voire de l'enclavement, jouent à plein et si ces élèves affichent de bonnes prestations aux tests d'évaluation, pour des raisons pas toujours bien connues aujourd'hui, leur devenir scolaire s'écroule durant « les années collège ». Les jeunes enseignants redoutent particulièrement ces postes à cause de l'isolement professionnel et la rotation y est forte.

Le RPID (Regroupement Pédagogique Intercommunal Dispersé) : la décision de regrouper des élèves a été prise, mais pour des raisons de politique locale les écoles de plusieurs villages restent ouvertes, en se spécialisant sur certains niveaux ou certains cycles. L'isolement des écoles subsiste et un dispositif complexe de ramassage scolaire doit être mis en œuvre.

Le RPIC (Regroupement Pédagogique Intercommunal Concentré) : tous les élèves d'un ensemble de communes convergent vers un groupe scolaire unique et forment un Pôle Educatif. Cette solution a l'avantage de permettre la mutualisation des moyens (BCD, salle informatique, installations sportives, parfois cantine...) et d'assurer la vie d'une équipe pédagogique. Mais l'acceptation de fermeture des écoles périphériques au pôle a souvent correspondu à un suicide politique de leurs maires.

Le collège rural : les caractéristiques de son organisation sont liées à sa taille, qui elle-même dépend du type de milieu rural dans lequel il est implanté et de son aire de recrutement drainé par les circuits de ramassage. Les structures d'internat n'ont pas disparu. Au niveau national, 120 collèges comptent moins de cent élèves. La diversité de l'offre pédagogique et la richesse des équipements en souffrent. La forte stabilité d'un corps enseignant bien intégré dans le milieu local n'est pas de nature à dynamiser l'ouverture.

Les difficultés dans les collèges ruraux

On connaît bien toutes les difficultés rencontrées aujourd'hui par le collège unique, mais elles ne doivent pas masquer celles qui sont spécifiques au milieu rural²². La scolarité des petits ruraux au collège se définit en terme de rupture par rapport à ce qu'elle était à l'école élémentaire et elle se traduit par des taux de redoublement élevés. Ces contre-performances sont certainement la conséquence des difficultés de l'adaptation à un modèle de scolarisation très éloigné de ce qu'ils ont connu, notamment en classe unique, et au déficit de motivation lié aux projets scolaires et professionnels exprimés plus haut. En tout état de cause les cursus sont conformes aux projets : sorties précoces du système bien plus nombreuses pour entrer en apprentissage, orientation post-troisième plus marquée vers les filières professionnelles et technologiques.

Le suivi de la cohorte des élèves du CM2 à l'année post-classe de troisième devrait nous permettre de mieux saisir les mécanismes qui conditionnent la réussite durant « les années collège ». On peut raisonnablement poser comme hypothèse que l'isolement géographique et l'enclavement culturel joints à la petite taille des établissements sont des facteurs du moindre investissement des élèves dans les activités scolaires selon une triple modalité :

- le passage de la petite structure primaire au collège provoque une rupture qui touche tous les aspects de la vie scolaire des élèves : la multiplication du nombre des enseignants, le grand nombre des élèves de l'établissement, les modalités organisationnelles de la classe...
- la sous-évaluation des possibilités et la modestie des ambitions professionnelles et de cursus scolaire, qui puisent leurs origines dans les projets familiaux, ne contribuent pas à stimuler un très fort investissement scolaire des collégiens du milieu rural²³.

²² DEROUET (J.L.), *Le Collège en question*, PUF, 2003

- DUBET (F.), DURU-BELLAT (M.), *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Seuil, 2000

- BAUTIER (E.), CHARLOT (B.), ROCHEX (J.Y.), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1993

- HEBRARD (J.) *La mixité sociale à l'école et au collège*, MEN, 2002

- « Collège unique, autopsie d'un échec », *Le Monde de l'Education*, n°311, février 2003

²³ BARROUX (R.), « Ghetto de riches, ghetto de pauvres », in *Le Monde de l'Education*, n°311, février 2003

- le bon niveau des élèves de l'école rurale dans les disciplines instrumentales (Français et Mathématiques) ne suffit plus au collège qui commence à faire appel à des références culturelles plus larges²⁴.

En particulier, nous nous intéressons de près aux effets des stratégies d'ouverture mise en place grâce à l'utilisation des TIC.

Les technologies au service de la rupture d'isolement de l'école rurale

L'utilisation régulière des TIC comme outils de l'ouverture

Les TICE qui sont au service de la pédagogie et de la didactique des disciplines n'entrent pas directement dans la problématique de l'ouverture. En revanche les champs d'application des TIC pour élargir l'école sur le monde sont innombrables :

- ils sont tout d'abord au service du fonctionnement des réseaux d'écoles et des actions partenariales (téléphone, fax, courriers électroniques...),
- ils permettent les échanges avec d'autres élèves, l'ouverture à d'autres milieux de vie, d'autres cultures,
- ils constituent la vitrine de l'école ou du collège lorsqu'un site Internet a été créé pour présenter l'établissement, les élèves et leurs travaux ; les sites d'établissements ruraux sont très nombreux en France, mais aussi à l'étranger, et ils suscitent souvent des prises de contacts en provenance d'autres écoles,
- enfin ils ouvrent l'infinité des ressources documentaires, offrant par exemple toute la richesse de la bibliothèque du Capitole à l'école rurale la plus isolée...

La grande diversité des modalités d'utilisation

Les TIC constituent donc les outils majeurs de l'ouverture et du désenclavement. L'enquête réalisée dans les 174 écoles rurales de l'OER montre une grande diversité des pratiques.

Le niveau de dotation en matériels est très variable d'une école à une autre. Mais on peut dire que, s'il est général pour les TICE (encore faudrait-il mesurer l'impact en terme d'apprentissage d'un ordinateur unique placé au fond d'une classe), il reste minoritaire pour les TIC (voir tableau).

Type d'outil	A disposition de la classe	Utilisé régulièrement pour la classe	Accessible à tous élèves
Fax	36%	20%	11%
Internet	39%	26%	26%
Courrier électronique	35%	20%	10%

La disposition et l'utilisation de trois TIC dans les classes rurales

²⁴ SERY (M.), « L'ombre du SMIC culturel », in Le Monde de l'Education, n°311, février 2003

La disposition matérielle se fait selon deux schémas. Soit les outils sont mis à disposition des élèves au fond de la classe et ils peuvent y accéder au rythme de leurs besoins, soit ils sont installés dans une salle spécialisée et l'accès est réglementé par un planning. Cette seconde configuration est dominante dans les RPI concentrés.

L'accessibilité des élèves dépend de la disposition matérielle et de l'organisation établie par l'enseignant. Dans les classes uniques les élèves bénéficient d'une autonomie qui leur permet d'utiliser les outils en fonction de leur besoin (tâche spécifique à réaliser) ou de leur disponibilité dans la journée (lorsqu'un devoir est achevé). Dans les écoles à effectifs plus importants, l'accès des élèves est souvent géré d'une manière plus collective et plus encadrée : un groupe d'élèves accède aux outils pour un temps donné sous la responsabilité d'un adulte, généralement l'aide-éducateur.

Enfin l'éventail des finalités est assez largement ouvert. L'utilisation des outils peut être liée à un simple besoin ponctuel ou entrer au service de la réalisation d'un projet construit sur le long terme.

Le répertoire des principales fonctions des outils d'ouverture

La recherche d'informations. Elle se fait d'une manière classique via un moteur de recherche et elle permet en théorie de mettre à disposition des écoles les plus isolées toutes les ressources documentaires de la planète. Seulement si de nombreux sites sont librement ouverts et d'un accès facile pour les élèves de l'école élémentaire, la recherche thématique est compliquée, longue et périlleuse. Comment identifier les sites les mieux à même de donner l'information recherchée parmi les milliers d'adresses proposées par le moteur de recherche ? Comment échapper à l'intrusion non souhaitée de sites peu recommandables pour des mineurs et qui n'ont rien à voir avec la requête ? Pour des raisons pratiques (gestion du temps) et déontologiques (le filtrage des sites indésirables n'est jamais garanti), les enseignants construisent des répertoires d'adresses de sites correspondant aux besoins et ils éludent donc l'initiation à la méthodologie de la recherche documentaire sur le WEB.

La mise à disposition ouverte d'informations. Les sites d'écoles et de collèges ruraux sont particulièrement nombreux. Ceux qui se consacrent à des thèmes sont généralement riches d'informations. Ils se consacrent à des sujets locaux (histoire, patrimoine, environnement local...) ou des sujets plus généraux (astronomie, biologie...). A titre d'anecdote, je citerai l'exemple d'une école rurale qui avait mis en ligne la description d'un élevage d'araignées, et qui au bout de quelques semaines concluait tristement que l'expérience était terminée parce que « la dame chargée du ménage avait *involontairement* aspiré toutes les araignées ».

La mise en commun d'informations partagées. Cette activité entre dans la logique de travail en réseaux d'écoles. Chaque membre du réseau est chargé de la collecte d'informations sur un thème spécifique qu'il met à la disposition de tous. L'outil le plus couramment utilisé est le fax, qui offre deux énormes avantages : pouvoir facilement transmettre des documents manuscrits (pas de détour par le clavier), être accessible d'une manière autonome aux plus petits (y compris de la section enfantine) lorsque l'enseignant a mémorisé les numéros des autres écoles du réseau sur l'appareil. L'utilisation d'une plate-forme collaborative est une

solution technique d'avenir, mais la complexité d'utilisation et les coûts actuels ne lui permettent pas l'entrée à l'école élémentaire ni au collège.

La communication indirecte. L'utilisation du courrier électronique se répand lentement, mais surtout dans les petites structures. La réponse à donner aux correspondants se traite généralement d'une manière collective lors d'un temps dédié en fin de journée ou en fin de semaine. Les enseignants trouvent qu'en plus de sa vocation d'ouverture, cet outil est précieux pour donner du sens à l'écriture et il remplace d'une manière avantageuse la traditionnelle correspondance scolaire sur papier en accélérant le rythme des échanges.

La communication directe. Le téléphone est peu utilisé. La visio-conférence qui avait été impulsée dans quelques départements pilotes (en Ardèche avec l'installation du pont du Cheylard et en Isère avec la constitution du « Réseau buissonnier ») est en panne. Mais on peut prévoir que les progrès portant sur la qualité de l'image et du son, la simplification des manipulations techniques, la réduction des coûts sont de nature à relancer cet outil.

En conclusion, il convient de ne pas perdre de vue les finalités éducatives de l'ouverture

Les associations de défense de l'école rurale, qui viennent de se fédérer au niveau européen (ADELE) ont compris depuis longtemps que le devenir de leurs élèves passait par une organisation et un fonctionnement pédagogique particulier. Les possibilités d'ouverture apportées par les TIC dès l'école primaire peuvent apporter des réponses aux questions posées durant les « années-collège », sur trois points-clés :

- la connaissance d'un éventail beaucoup plus large des professions doit contribuer à élargir leurs projets d'avenir,
- les contacts réguliers avec les élèves d'autres milieux (comme par exemple les petits citadins), la familiarisation avec d'autres cultures entrent dans les objectifs ministériels de la construction citoyenne. Ils peuvent aussi contribuer à démythifier « les autres lieux » et à dédramatiser l'idée de mobilité géographique,
- la connaissance plus intime d'autres milieux de vie devrait permettre aux élèves de la campagne de prendre du recul par rapport à leur propre milieu, en identifiant plus objectivement ses spécificités. S'il existe une relation entre l'estime de soi et l'appréciation de son milieu de vie, ce devrait aussi être l'occasion de tout mettre en œuvre pour revaloriser aux yeux des jeunes ruraux leur milieu, dont les richesses, qu'elles soient patrimoniales ou naturelles, sont le plus souvent ignorées ou négligées par leurs habitants,
- enfin, au seuil de la société de l'information qui s'ouvre, l'apprentissage à l'utilisation des TIC est certainement un atout majeur pour l'avenir professionnel et l'insertion sociale de tous.

Le traitement spécifique des problèmes posés par la scolarisation en milieu rural se conçoit aussi en terme d'aménagement du territoire et il entre parfaitement dans les objectifs de la Loi d'Orientation sur l'Aménagement Durable du Territoire (LOADDT) de 1999.

Les pratiques culturelles des élèves

Yves Alpe

*Institut universitaire de formation des maîtres d'Aix Marseille et
Université de Provence*

Introduction

Le travail entrepris avec la constitution de l'OER a entre autres pour but, rappelons-le, de faire apparaître les principaux déterminants du devenir scolaire des élèves du CM2 jusqu'à l'orientation en fin de seconde. Notre hypothèse centrale est que nous pourrions approcher ainsi certains facteurs de l'inégalité des chances scolaires qui n'apparaissent que sur le moyen terme. En effet, pour les élèves de l'école rurale, nous manquons cruellement de données dès lors que l'on quitte le domaine des origines socioprofessionnelles et culturelles²⁵. Il est d'autant plus nécessaire de s'interroger sur la question des pratiques culturelles que le « déficit culturel » des élèves a été souvent évoqué pour expliquer leur moindre réussite dans l'enseignement secondaire²⁶. Tout d'abord, il n'est pas évident que ce « déficit » soit réellement un déterminant fort de la réussite scolaire, du moins aux niveaux d'enseignement où nous nous situons – mais cela ne pourra être vérifié qu'en fin d'enquête. Ensuite, il n'est pas non plus avéré que les élèves de l'école rurale présentent des spécificités en la matière : alors que de nombreux écrits ont souligné les risques liés à l'isolement, on a vu dans la présentation de la base que les différences liées aux milieux géographiques d'origine n'étaient pas souvent pertinentes...

Nous allons donc tenter de mettre en évidence les caractéristiques des pratiques culturelles des élèves de CM2 en milieu rural, en essayant de faire ressortir les éléments qui tiennent à l'origine sociale, au type de milieu, ou encore aux rôles respectifs de l'école et de la famille.

Les pratiques des élèves

En dehors des activités sportives, pour lesquelles les différences d'origine apparaissent peu significatives, la base nous permet d'étudier neuf types de pratiques : cinéma, théâtre, concerts (en distinguant Musique classique et autres concerts), fréquentation de musées, pratique d'un instrument de musique et emprunts de livres à une bibliothèque,

²⁵ Elles ont été analysées dans le chapitre « Présentation de la Base OER ».

²⁶ Par exemple à partir des travaux – parfois très librement interprétés- de Bernstein (BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. de Minuit, 1975)

voyages et utilisation d'outils de communication. Nous avons distingué aussi le « cadre » de ces pratiques : seul ou avec des copains, en famille et avec l'école.

Tableau 1 : Les pratiques culturelles

	Nombre de réponses	% par rapport au nb d'élèves ayant répondu	Nombre de réponses	% par rapport au nb d'élèves ayant répondu	Nombre de réponses	% par rapport au nb d'élèves ayant répondu
	Seul ou avec des copains		En famille		A l'école	
Cinéma	740	40,3	1568	72,9	675	33,7
Théâtre	146	7,9	524	24,3	715	35,7
Concert Mus. Classique	76	4,1	354	16,4	246	12,3
Autres concerts	204	11,1	627	29,1	184	9,2
Musée	146	7,9	927	43,1	956	47,8
Nb d'élèves ayant répondu	1837		2152		2001	
	Seul		Avec un prof. hors de l'école		A l'école	
Pratique d'un instrument	288	12,6	484	21,2	614	27
Nb d'élèves ayant répondu	2278		2278		2278	
	Ailleurs qu'à l'école				A l'école	
Emprunt de livres	1039	50			2020	87
Nb d'élèves ayant répondu	2078				2321	

Lire : 740 élèves ont déclaré aller seuls au cinéma, ce qui représente 40,3% des élèves ayant répondu à la question

Comme on le voit, il faut lire ce tableau avec précaution, car le nombre des élèves ayant répondu varie selon les items. Mais il donne une image intéressante des pratiques :

- le cinéma constitue la pratique la plus courante, et représente pour les élèves de CM2 une activité essentiellement familiale, mais 40% des élèves ont déclaré y aller seuls ou avec des copains, ce qui constitue l'activité la plus fréquente dans ce cadre ;
- les activités qui sont davantage pratiquées en milieu scolaire sont l'emprunt de livres (87% à l'école), et le théâtre (35,7% des élèves y vont avec l'école, contre 24,3 % en famille). Il en est de même pour la fréquentation des musées (47,8 contre 43,1), avec une différence beaucoup plus faible, et pour la pratique d'un instrument de musique (27 contre 21,2) ;
- la fréquentation des concerts de musique classique reste une pratique marginale, celle des autres concerts est principalement une activité familiale, avec des taux de fréquentation qui restent faibles.

Ce que l'on observe résulte à la fois de logiques culturelles mises en œuvre dans les familles et les écoles, mais aussi d'effets liés à l'âge des élèves (ils sont trop jeunes pour que les pratiques « seul ou avec des copains » prennent une grande importance) et des contraintes matérielles (absence ou éloignement des structures culturelles). Ces résultats ne sont d'ailleurs pas très éloignés des observations nationales, puisque l'enquête de 1997 sur les pratiques culturelles des Français indiquait des taux de 9% pour les concerts de musique classique, de

33% pour la fréquentation des musées et de 13% pour la pratique en amateur d'un instrument de musique²⁷...

Nous allons essayer de décrire les principaux déterminants tels qu'ils apparaissent à travers la base de données OER.

Les pratiques culturelles selon le type de milieu rural

Compte tenu de l'orientation de notre recherche, le premier point à vérifier était celui de l'influence du type de milieu rural sur ces pratiques. On pouvait en effet supposer que le rural isolé, en particulier, se différencierait des autres milieux, ne serait-ce que pour des raisons d'accessibilité à l'offre culturelle.

Tableau 2 : pratiques culturelles selon le cadre d'exercice et en fonction du type de milieu. Réponses en %, par rapport au nombre d'élèves ayant répondu (plusieurs réponses possibles)

	Rural isolé			Rural sous faible I.U.			Pôles ruraux et périph.		
	seul ou copains	Famille	école	seul ou copains	famille	école	seul ou copains	famille	école
Non réponse	104			69			68		
Cinéma	43,7	70,2	34,6	32,1	75,1	25,4	46,9	73,0	43,5
Théâtre	9,5	24,3	37,9	5,9	23,7	33,4	8,6	25,4	35,7
Concert de MC	5,7	18,9	5,7	3	15,0	11,9	3,6	15,7	20,6
Autres concerts	10,8	31,5	7,5	9,2	27,6	9	14,2	28,7	11,6
Musée	9,8	41,4	46,6	6,4	44,2	52,9	7,8	43,4	42,8
nombre d'élèves du milieu	846			891			646		
élèves ayant répondu	742 (87,7%)			822 (92,2%)			578 (89,5%)		

Lire : sur les 742 élèves du rural isolé ayant répondu, 43,7% vont au cinéma seuls ou avec des copains.

Or, la première constatation est que les loisirs familiaux diffèrent peu selon le type de milieu, ce qui tendrait à montrer que l'isolement ou l'éloignement n'est pas un facteur décisif dans les pratiques culturelles familiales, et qu'il n'y a pas sur cet aspect comme sur d'autres²⁸, d'identité forte des différents types de milieux, sauf ici sur un point : dans le rural isolé, les loisirs pris seuls ou avec des copains sont dans l'ensemble un peu mieux représentés. Ceci semble correspondre à des idées souvent exprimées par les habitants de ce milieu, comme on le verra dans l'exploitation du questionnaire « Cinquième » : vie sociale plus facile pour les élèves (moins de « dangers »...), plus grande place de l'initiative laissée aux enfants, « autonomie » des élèves, etc... mais cela demande bien sûr à être vérifié.

Il nous a paru particulièrement important aussi d'étudier les pratiques dans le cadre scolaire. En effet, on entend très souvent faire allusion au rôle « compensateur » (soit qu'on le constate, soit qu'on le souhaite...) de l'école face aux différences d'origine sociale, ce qui constitue un des éléments fondateurs du « mythe républicain » de l'école. En milieu rural, autrement dit loin des grandes ressources culturelles, ce rôle devrait être privilégié, puisque la « compensation » est sans doute plus nécessaire qu'en ville sur un certain nombre de points.

Que voit-on ici ? Dans l'ensemble, l'école joue un rôle important pour la fréquentation du théâtre : il y a environ dix points d'écart entre pratiques scolaires et pratiques familiales dans les trois types de milieux. Pour la fréquentation des musées, la pratique scolaire

²⁷ Les pratiques culturelles des Français, La Documentation Française, 1997

²⁸ Cf. Présentation de la base OER

l'emporte sur la pratique familiale dans le rural isolé et surtout dans le rural sous faible influence urbaine. En ce qui concerne les concerts de musique classique, c'est seulement dans les pôles ruraux que la pratique scolaire dépasse la pratique familiale.

De ce point de vue, le rôle « compensateur » de l'école semble donc en partie jouer. Mais si l'on compare les types de milieux, cet effet ne joue pas : on aurait pu s'attendre à un rôle décisif de l'école dans le rural isolé, puisque c'est là a priori que se posent les principaux problèmes d'accès aux activités culturelles. Or, à l'exception du théâtre, les pratiques culturelles avec l'école sont plutôt plus faibles dans le rural isolé qu'ailleurs : l'école rurale isolée est dans ce domaine victime... de son isolement ! Cette constatation est à rapprocher de celle que nous avons faite pour les familles, qui va en sens inverse : le rural isolé n'est pas défavorisé en ce qui concerne les pratiques culturelles familiales. Il y a donc là un problème qui est lié aux pratiques des enseignants et plus généralement aux stratégies scolaires « d'ouverture » adoptées par les écoles.

Les pratiques culturelles et l'origine socioprofessionnelle

Dans la présentation générale de la base, nous avons montré que la structure socioprofessionnelle variait assez peu en fonction du milieu : si, globalement, les parents de notre échantillon sont d'origine un peu plus modeste que la moyenne nationale, il n'y a pas de différence significative entre les trois types de milieu²⁹. Donc, s'il existe des différences dans les pratiques culturelles selon l'origine, elles ne seront pas dues à un biais de comparaison.

Dans la présentation générale, nous avons montré que la PCS du père et le niveau d'étude de la mère constituaient des déterminants très importants. Nous les avons donc repris pour une première approche.

Tableau 3 : pratiques culturelles en famille et PCS du père

PCS du père	Nb de pères	Cinéma	Théâtre	Concert MC	Autres concerts	Musée
PCS1	187	86,6	37,4	23,5	43,3	64,7
PCS2	207	76,8	26,1	19,3	34,3	55,6
PCS3	859	72,4	24,8	14,8	27,7	42,7
PCS4	567	67	19,6	14,5	24	34,2
écart PCS1/PCS4		1,29	1,9	1,63	1,81	1,89

Lire : 86,6% des enfants dont le père appartient à la PCS1 vont au cinéma en famille

Sans surprise, ce tableau révèle, comme dans l'ensemble de la société française, la discrimination des pratiques culturelles par l'origine socioprofessionnelle. Il montre aussi que la fréquentation du théâtre et des musées sont les pratiques les plus marquées socialement, tandis que celle du cinéma l'est le moins, conformément à son image de loisir « populaire ». Comme nous ignorons le type de spectacle fréquenté (que ce soit pour le théâtre ou le cinéma), il faut cependant rester prudents dans l'interprétation...

²⁹ Mais il y a, rappelons-le, de fortes différences entre les départements.

Il faut voir ensuite si l'analyse de l'effet du niveau d'étude des mères, qui nous est déjà apparu comme déterminant pour d'autres aspects, confirme ou modifie ces constatations³⁰.

Tableau 4 : pratiques culturelles en famille et niveau d'études de la mère

	Nb de mères	Cinéma	Théâtre	Concerts MC	Autres concerts	Musée
Elémentaire	70	47,3	10,9	12,7	27,3	27,3
Collège	448	68,6	23,1	13,3	25,4	36,7
Lycée	461	72,8	29	16	31,1	42,9
Ens. Sup.	239	84,1	34,5	23	38,1	63,7
Ecart ens.sup/élem		1,78	3,16	1,81	1,4	2,34

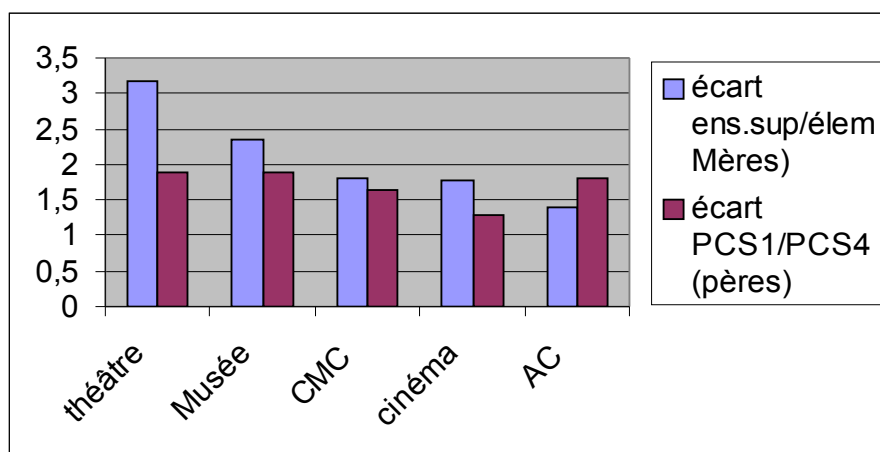
Lire : 47,3 % des enfants dont la mère a un niveau d'études élémentaire vont au cinéma en famille.

NB : le niveau « élémentaire » est à considérer avec précaution, du fait du très faible effectif.

Le tableau montre clairement la relation étroite entre le niveau d'études de la mère et les pratiques de loisirs en famille, et comme ci-dessus, le théâtre et le musée sont les pratiques où la discrimination est la plus forte. Globalement, les écarts sont beaucoup plus importants que dans la comparaison par la PCS des pères, puisque l'écart maximum est ici de 1 à 3,16 contre 1 à 1,9 dans le tableau précédent.

Le graphique ci-dessous montre que, si l'ordre des écarts reste à peu près conservé (à l'exception de l'item « autres concerts »), les différences sont beaucoup plus marquées par rapport au niveau d'études de la mère, ce qui confirme une de nos hypothèses de départ sur le rôle de « référent culturel » des mères.

Graphique 1 : écarts dans les pratiques culturelles en famille selon la PCS du père et le niveau d'études de la mère



³⁰ Rappelons que, pour les niveaux d'études, le rural isolé apparaît comme légèrement favorisé par rapport aux deux autres milieux, pour les pères et (un peu moins) pour les mères. Il n'y a pas de différence très marquée pour les PCS.

Les voyages des élèves

La pratique des voyages nous a paru aussi constituer un élément intéressant, dans la mesure où elle renvoie à une interrogation sur « l'ouverture au monde » des élèves du rural. Elle est d'autant plus importante que ces élèves manifestent globalement une certaine répulsion par rapport à l'idée de mobilité géographique : quand on leur demande où ils souhaiteraient vivre, c'est leur milieu d'origine qui fait prioritairement l'objet de leur choix, comme on le voit dans le tableau suivant :

Tableau 5 : lieux attractifs et répulsifs (nombre de réponses)

	attraction	répulsion	Balance
Région actuelle	1346	389	+ 957
Autre région	655	796	- 141
Campagne	1012	684	+ 328
Petite ou moyenne ville	778	610	+ 168
Grande ville	807	1159	- 352
Autre pays	469	1310	- 841

De plus, la répulsion pour la grande ville est un peu plus marquée pour les élèves du rural isolé que pour l'ensemble de l'échantillon.

Dans l'ensemble, la pratique des voyages est très peu dépendante du milieu rural : que ce soit avec la famille ou l'école, les différences n'ont pas de signification statistique. Elle est par contre assez largement répandue, surtout en famille et en France :

Tableau 6 : voyages avec l'école et la famille

	Dans une autre région de France	Dans d'autres pays
Voyages avec la famille (sur 2079 réponses)	72%	19%
Voyages avec l'école (sur 1301 réponses)	38%	6%

Une fois encore, les pratiques scolaires ont un très faible niveau : 6% des élèves sont allés à l'étranger avec leur école ; ceci conduit à s'interroger encore sur la volonté (mais aussi sur les possibilités réelles) d'ouverture des écoles rurales. En tout cas, les pratiques scolaires ne peuvent compenser les différences sociales, que l'on constate très nettement si l'on prend en compte l'origine familiale.

Tableau 7 : voyage en famille selon la PCS du père

	PCSP1		PCSP2		PCSP3		PCSP4	
	France	Etranger	France	Etranger	France	Etranger	France	Etranger
oui	166	115	177	93	683	316	442	247
%	96,5	72,8	88,1	55,4	81,9	46,3	78,8	52,9
non	6	43	24	75	151	367	119	220
%	3,5	27,2	11,9	44,6	18,1	53,7	21,2	47,1
total réponses	172	158	201	168	834	683	561	467
Nb d' élèves	192		222		958		659	
% de réponse	89,6	82,3	90,5	75,7	87	71,3	85,1	70,1

Ici, la discrimination (positive !) concerne principalement la PCS1, et elle est évidemment plus forte pour les voyages à l'étranger. Elle devrait certainement l'être encore plus, puisque l'on constate une certaine diminution du taux de réponse quand on passe de la PCS1 à la PCS4, peut-être liée à une certaine réticence des élèves à avouer qu'ils ne voyagent pas...

Par contre, si l'on refait l'analyse avec le niveau d'études de la mère, la différence est bien moins forte, ce qui semble montrer que ce sont les considérations économiques, liées directement au niveau de vie, qui l'emportent ici.

L'usage des technologies d'information et de communication

Tableau 8 : Usage d'équipements informatiques, audiovisuels et de communication (en %)

	A la maison	A l'école
Caméscope	26	3
Ordinateur	57	75
Internet	12	21
Fax	13	5
Téléphone	93	17
Téléphone portable	42	2
Minitel	21	3

Lire : 26% des élèves déclarent utiliser un caméscope chez eux

Le taux d'équipement des familles en ordinateur apparaît ici fort élevé, ce qui s'explique par l'importance de l'utilisation ludique chez les élèves. Le taux d'utilisation d'Internet est conforme à ce qu'on peut attendre compte tenu de l'âge des ménages étudiés (parents d'enfants du CM2).

On voit clairement ici le rôle de l'école dans l'usage de l'informatique, mais on constate en même temps que l'on est encore loin des objectifs affichés par l'institution (100% !), surtout pour l'usage d'Internet, qui a souvent été présenté comme particulièrement crucial en zone rurale et de montagne. Il faut donc voir si le type de milieu introduit une différence.

Tableau 9 : Usage en famille et à l'école selon le milieu

	Rural isolé		Rural sous faible IU		Pôles ruraux et périph.	
	Famille	Ecole	famille	Ecole	Famille	Ecole
Caméscope	24%	4%	26%	2%	30%	2%
Ordinateur	58%	76%	58%	73%	56%	78%
Internet	12%	26%	13%	16%	12%	23%
Fax	14%	9%	12%	3%	11%	4%
Téléphone	92%	19%	95%	17%	93%	15%
Tél. portable	39%	2%	42%	2%	45%	1%
Minitel	20%	3%	22%	4%	19%	3%

L'usage scolaire varie selon le milieu : Internet (26% contre 21% dans l'ensemble de la base), le fax (9% contre 5%) et le téléphone font plus souvent l'objet d'usages scolaires dans le rural isolé, ce qui montre l'existence de pratiques de « rupture d'isolement » par les

technologies, que nous avons déjà mises en évidence en soulignant l'importance en rural isolé des mises en réseaux d'écoles.

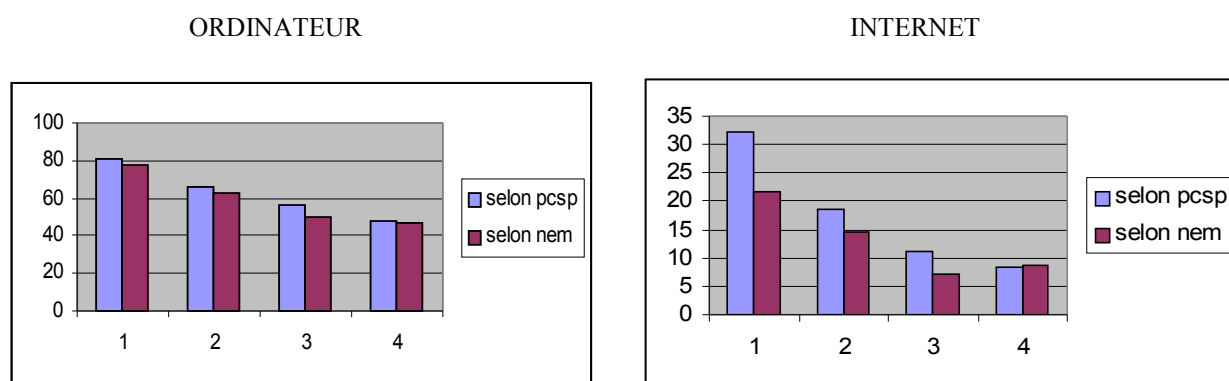
Les écarts selon le type de milieu pour les utilisations familiales sont faibles. Par contre, ils sont beaucoup plus marqués en fonction de l'origine sociale : selon les deux critères utilisés ci-dessus (PCS du père et niveau d'étude de la mère), cela se voit surtout pour l'utilisation de l'ordinateur et Internet à la maison. Les écarts pour les autres pratiques ne sont pas significatifs.

Tableau 10 : taux d'utilisation à la maison, niveau d'études de la mère et PCS du père (en % du nombre d'élèves concernés)

	Ens. Sup.	PCSP1	Lycée	PCSP2	Collège	PCSP3	Elém.	PCSP4
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père
Ordinateur	77,4	81,3	62,7	66,2	50,2	56,6	47,1	48,3
Internet	21,8	32,3	14,5	18,5	7,1	11,3	8,6	8,5
nb d'élèves concernés	239	192	461	222	448	958	70	659

Comme précédemment, les écarts sont dans le même sens, mais ils sont ici un peu plus importants selon la PCS du père que selon le niveau d'études de la mère, comme l'illustrent les deux graphiques suivants :

Graphique 2 : taux d'utilisation à la maison selon la PCS du père (pcsp) et le niveau d'études de la mère (nem)



Les conclusions que l'on peut tirer de cette analyse confirment un certain nombre de constatations plus générales sur la base OER :

- l'influence du type de milieu rural apparaît très limitée dans les pratiques culturelles familiales, qui sont très dépendantes de l'origine sociale ;
- l'influence du niveau d'études de la mère l'emporte sur celle de la PCS du père, sauf pour les voyages à l'étranger et l'utilisation d'Internet ;
- le seul loisir culturel pour lequel l'école joue un rôle important est le théâtre, mais dans l'ensemble, sa capacité à compenser l'effet des inégalités sociales apparaît fort limité ;

- par contre, l'école a un rôle plus important pour les technologies de communication dans le rural isolé.

Au total donc, le type de milieu rural a plus d'influence sur les pratiques scolaires que sur les pratiques familiales, mais les domaines dans lesquels l'école peut avoir un effet de « réducteur d'inégalités », en compensant d'éventuels déficits familiaux, s'avèrent très limités. De ce point de vue, l'école rurale ne diffère pas de l'école urbaine, et si les élèves du rural sont désavantagés par rapport à ceux de l'urbain, les effets scolaires ne semblent pas ici jouer dans un sens positif.

Par rapport aux politiques éducatives, cela pose beaucoup de questions. D'une part, en effet, les résultats scolaires des élèves ruraux semblent globalement satisfaisants. Mais d'un autre côté, on aperçoit difficilement à travers ces premières analyses ce qui pourrait constituer le « côté positif » de l'école rurale : il n'y a pas, par exemple, de spécificité bien marquée du rural isolé qui pourrait renvoyer aux caractéristiques positives de l'école à classe unique...

En bref, ni les critiques souvent entendues sur les résultats de l'école rurale, ni les louanges qui lui sont parfois tressées (sur ses qualités humaines et culturelles par exemple...) ne semblent ressortir de cette première phase de l'enquête. Mais il faut rester prudent : ce sera seulement lorsque nous disposerons des informations sur le devenir des élèves au collège³¹ puis au lycée que nous pourrons véritablement en juger.

³¹ Les résultats de l'enquête « Cinquième » seront disponibles début 2003

Les élèves estiment leur propre niveau scolaire

Jean Louis Poirey

Institut Universitaire de Formation des maîtres de Franche Comté

On peut penser que la représentation que les élèves ont de leurs propres capacités de réussite à l'école influe sur leur devenir scolaire et professionnel. À niveau de réussite comparable, on sait que les élèves des milieux ruraux portent un regard plus sévère sur leurs performances que ceux des milieux urbains.

Une étude antérieure avait bien montré l'excessive modestie des élèves des écoles rurales sur leur propre niveau, totalement injustifiée au regard des indicateurs des niveaux réels comme les performances aux tests d'évaluation ou les taux de retard scolaire au CM2³².

La base de l'OER nous indique que la moitié des élèves de CM2 estime avoir un niveau scolaire moyen ou rencontrer des difficultés et que plus de la moitié (55%) pense rencontrer des difficultés en 6^e ou devoir redoubler le CM2. Ces chiffres nous paraissent énormes et suscitent de nombreuses interrogations :

- 1- Tout d'abord dans quelle mesure cette inquiétude sera-t-elle justifiée par les résultats aux tests d'évaluation 6^e ?
- 2- Ensuite il convient d'essayer d'identifier les facteurs accompagnant l'estime de soi, qu'elle soit favorable ou défavorable : existe-t-il une relation avec le goût pour l'école, l'appartenance socio-culturelle et les pratiques culturelles, le milieu de vie, le sexe et l'âge de l'élève et l'opinion des parents sur les capacités des enfants ?
- 3- Enfin, il faut tenter de mesurer l'impact que cette opinion peut avoir sur les projets scolaires et professionnels. L'estime de son niveau au CM2 conditionne-t-elle les projets de poursuite des études et les projets professionnels ? Dans quelle mesure ces projets sont-ils liés à l'environnement de vie de l'élève et à l'opinion des parents sur cette question ?

³² POIREY (J.-L.), FROMAJOUX (R.-C.), *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux*, Presses Universitaires de Lyon, 1998, 138 p.

Les données relatives à l'estime de son niveau scolaire

Tableau 1 : les élèves de CM2 évaluent leurs propres niveaux scolaires

Niveaux	Taux des élèves
"Niveau excellent"	5%
"Bon"	45%
"Moyen"	35%
"Rencontrant des difficultés"	14%
"Rencontrant beaucoup de difficultés"	1%

Lorsqu'on leur demande d'évaluer leurs propres niveaux scolaires, les élèves n'hésitent pas : ils sont moins de 1% à ne pas se prononcer.

Il est bien évident qu'il faut se montrer prudent dans l'exploitation de cette information. La totale sincérité du choix des réponses pourrait en effet être légèrement altérée par diverses motivations : désir d'éviter de paraître "frimeur", ou au contraire souhait d'éviter d'avouer des difficultés. Les entretiens complémentaires menés a posteriori n'ont cependant pas permis d'identifier de biais de ce type. et on peut considérer ces chiffres comme reflétant l'opinion des élèves d'une manière fiable (tableau 1).

L'exploitation de ces questions amène quelques remarques et interrogations.

- La moitié des élèves s'estime "excellent" ou "bon".

Que seulement 50% des élèves de CM2 s'estiment "excellents" ou "bons" peut paraître très faible dans un pays qui exprime la volonté politique d'amener 80% des élèves au niveau du baccalauréat, d'autant plus qu'un effort vigoureux a été entrepris à l'école élémentaire pour enrayer les situations d'échec scolaire. Par exemple, le taux de retard scolaire au CM2 qui était de 50% à la fin des années soixante a chuté régulièrement pour s'établir à 20% en 1999-2000 (document 2).

En revanche si 15% des élèves estiment rencontrer des difficultés, on les retrouve majoritairement parmi ceux qui présentent du retard scolaire, notamment chez ceux qui ont redoublé une fois. Ce sont précisément ces élèves-là qui expriment un moindre enthousiasme pour l'école (43% "aiment moyennement, ou "n'aiment pas").

- Une spécificité des écoles rurales

Une étude comparative menée dans des milieux géographiques différents a prouvé que les élèves des écoles rurales avaient tendance à sous-estimer leur niveau et leurs résultats scolaires.

« Les écarts entre milieux sont eux aussi certainement excessifs. Il paraît tout d'abord injustifié que les enfants de milieu rural et des communes rurbaines de plus de 2 000 habitants portent sur eux-mêmes un regard plus sévère que les petits citadins, puisque l'on sait qu'ils réussissent le mieux les tests d'évaluation de CE2. »

Et ainsi « ...il semble évident et urgent que les acteurs et partenaires de l'école travaillent à revaloriser l'image que les enfants se font d'eux-mêmes, en milieu rural et surtout dans les communes rurbaines de moins de 2 000 habitants. Il semble évident de mettre en relation ce

doute que les enfants des campagnes ont sur leurs propres capacités avec la modestie de leurs ambitions scolaires et professionnelles d'avenir... »³³

Dans quelle mesure cette inquiétude est-elle justifiée par le retard scolaire ou les résultats aux tests d'évaluation 6è ?

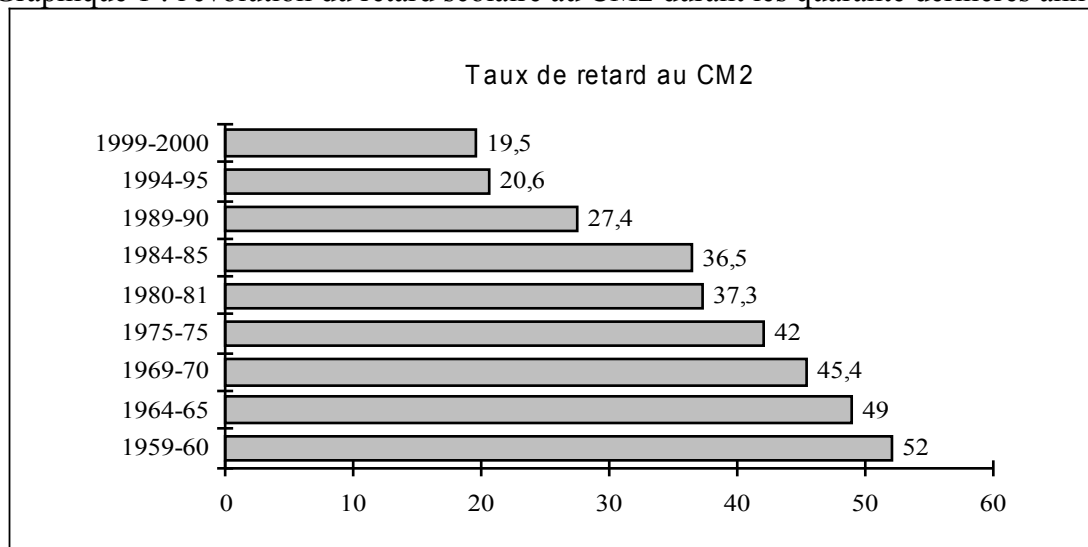
Le retard scolaire

Il constitue un indicateur permettant d'évaluer les difficultés scolaires. Notre panel est proche des chiffres nationaux avec 18,6% d'élèves présentant au moins une année de retard (19,5% en moyenne nationale pour cette même année 1999-2000). On peut sans risque attribuer cet écart de 0,9 point à la légère supériorité des écoles rurales maintes fois observée depuis une dizaine d'années à l'examen des indicateurs d'évaluation³⁴.

On peut donc dire que la modestie des élèves sur leur niveau scolaire n'est pas justifiée par du retard scolaire : 50% d'entre eux s'estiment "moyens" ou "rencontrant des difficultés", alors que moins de 20% ont redoublé une classe.

Cependant les chiffres du retard au CM2 ne signifient pas que les difficultés aient disparu. La politique menée depuis quarante ans par le Ministère pour que le redoublement ne soit plus l'unique moyen de traitement des difficultés scolaires a amené d'autres formes de remédiation et l'examen des résultats aux tests d'évaluation permet d'avoir une situation objective.

Graphique 1 : l'évolution du retard scolaire au CM2 durant les quarante dernières années



³³ op. cit. p 70

³⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, « Le système éducatif en milieu rural », *Education et formation*, n°43, octobre 1995.

Les résultats aux tests d'évaluation

La comparaison des résultats aux tests d'évaluation montre une fois de plus que les élèves des milieux ruraux obtiennent des scores supérieurs aux moyennes nationales.

Pour des raisons techniques, nous n'avons pu obtenir la totalité des scores dans chaque département et les analyses portent sur la moitié de la base d'élèves. Les moyennes des scores de près de 1100 élèves de la cohorte sont légèrement supérieures aux moyennes nationales tant en Français (avec 68,9 sur 100) qu'en Mathématiques (66,0 sur 100).

Si on prend le seul cas de la Haute-Saône qui paraît connaître la situation la plus défavorable sur beaucoup de points³⁵, on constate que les calculs portant sur un contingent de 593 élèves pour lesquels nous avons obtenu les résultats, affichent une moyenne globale de 69,3 en Français (contre 68,5 de moyenne nationale) et de 66,0 en Mathématiques (contre 64,7 de moyenne nationale)³⁶.

Une fois encore, il faut souligner que la plus grande modestie dont les élèves des milieux ruraux font preuve vis-à-vis de leur avenir scolaire et professionnel n'est pas justifiée par le niveau scolaire exprimé dans les tests d'évaluation.

La comparaison de l'estime de son niveau et des performances observées n'apporte pas de surprise majeure. Les élèves qui s'estiment "excellents" obtiennent les meilleures notes et ceux qui pensent rencontrer "beaucoup de difficultés" obtiennent les résultats les plus faibles selon une décroissance régulière (document 3).

Tableau 2 : les performances des élèves aux tests d'évaluation de 6^e

	Scores
Estiment leur niveau "excellent"	Français : 80,6 - Math : 81,1
"bon"	Français : 75,0 - Math : 72,2
"moyen"	Français : 64,9 - Math : 60,2
"rencontrent des difficultés"	Français : 57,9 - Math : 51,2
"rencontrent beaucoup de difficultés"	Français : 54,3 - Math : 45,0

Mais il est intéressant d'observer l'évolution comparative des performances en Français et en Mathématiques selon le niveau de l'élève. En effet la décroissance des scores en Mathématiques est beaucoup plus rapide qu'en Français chez les élèves les plus faibles. Aux extrêmes, si les élèves qui s'estiment "excellents" affichent un score en Math supérieur aux résultats en Français, ceux qui disent rencontrer "beaucoup de difficultés" obtiennent une note en Math presque de 10 points inférieure à celle de Français (document 4). Au vu de ces chiffres on pourra affirmer que les Mathématiques sont plus sélectives que le Français.

Tableau 3 : le différentiel entre les scores obtenus en Français et en Math selon les performances des élèves aux tests d'évaluation de 6^e

³⁵ Cf. Première partie, chapitres 1 et 2

³⁶ Ministère de l'Education Nationale, Evaluations CE2-sixième - Repères nationaux, septembre 2000, Les dossiers, N°124, août 2001.

	Différentiel Français - Math
Estiment leur niveau "excellent"	-0,5
"bon"	2,5
"moyen"	4,7
"rencontrent des difficultés"	6,7
"rencontrent beaucoup de difficultés"	9,3

On peut conclure sur la forte corrélation existant entre l'opinion que les élèves se font de leur propre niveau scolaire et les performances réelles. Si globalement, ils ont plutôt tendance à se sous-estimer en milieu rural, la représentation des élèves sur les disparités des niveaux semble assez bien correspondre à la réalité.

Existe-t-il une relation avec le goût pour l'école ?

Les chiffres relatifs à la cote d'amour pour l'école sont très fortement positifs : les deux tiers des élèves déclarent "bien aimer l'école" et un tiers "l'aimer moyennement". Seule une infime minorité de 3% d'entre eux reconnaissent "ne pas aimer l'école". Cette cote de popularité est extrêmement encourageante pour tous les acteurs de l'école rurale et il conviendra ultérieurement de la mettre en relation avec son évolution au niveau du collège.

Une gradation logique

Lorsque l'on compare ces informations avec l'opinion des élèves sur leur propre niveau scolaire, on ne constate pas d'anomalie majeure : meilleure est l'estime de soi, mieux on aime l'école et inversement (document 5).

Tableau 4 : amour de l'école et estime de soi

	Elèves qui "aiment bien l'école"
Estiment leur niveau "excellent"	82% de 117
"bon"	72% de 1 070
"moyen"	56% de 845
"rencontrent des difficultés"	54% de 324
"rencontrent beaucoup de difficultés"	30% de 33

(lire le tableau de la manière suivante : 82 % des 117 élèves qui estiment leur niveau scolaire "excellent" déclarent "bien aimer l'école")

Cette répartition des opinions semble logique dans la mesure où le vécu scolaire en terme de réussite, ou tout au moins de la représentation que l'on en a, influe directement sur le plaisir de la fréquentation scolaire. On peut cependant s'interroger sur les 18% des élèves qui s'estiment d'un niveau scolaire excellent et qui n'aiment que moyennement ou pas du tout l'école : ces élèves s'ennuient peut-être à l'école, mais ils ne constituent qu'une infime minorité (ils ne sont 21 sur 2 380).

À l'autre extrême, on peut aussi s'interroger à propos des 50% d'élèves en difficulté, plus nombreux numériquement cette fois (183 élèves), qui malgré leurs problèmes déclarent "bien aimer l'école" : cela voudrait dire que malgré la situation de difficulté, voire d'échec, dans laquelle ils pensent se trouver, ils éprouvent toujours du plaisir à fréquenter l'école.

Dans ce cas, on peut penser que les maîtres ont réussi à préserver le goût de l'école chez les élèves en difficulté, ce qui est certainement fondamental s'ils veulent retrouver le chemin de la réussite. Et même chez les 50% restants, la plupart déclarent "aimer moyennement" car ceux qui n'aiment pas l'école restent très minoritaires (22 élèves sur 353 déclarant rencontrer des difficultés).

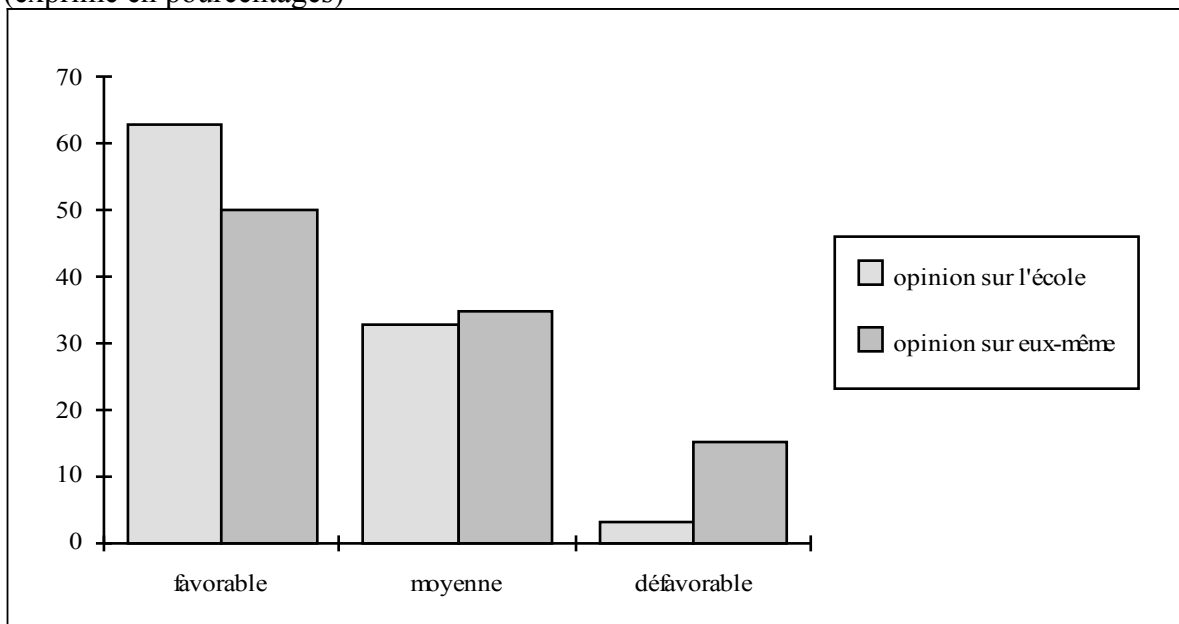
Cet échelonnement est confirmé par le rapport au résultat aux tests

Il ne sera pas surprenant de vérifier que l'opinion des élèves pour l'école reflète leurs résultats aux tests. Les 67% d'élèves qui déclarent "bien aimer l'école" obtiennent un score de 71,3 en Français et 68,1 en Math, ceux qui "aiment moyennement" (ils sont 29%) affichent des résultats de 66,1 et 62,8. La minorité de 4% précisant ne "pas aimer l'école" obtient respectivement 63 et 60,3 points.

Un important décalage dans les échelles des valeurs

Il est étonnant de constater à quel point les élèves portent une appréciation beaucoup plus favorable sur leur école que sur eux-mêmes et leur propre niveau scolaire

Graphique 2 : comparaison entre le regard porté par les élèves sur l'école et sur eux-mêmes (exprimé en pourcentages)



Ces chiffres révèlent deux réalités spécifiques aux milieux ruraux :

- sans tomber dans un schéma passéiste quelque peu angélique, on peut dire que l'école rurale jouit d'un prestige et d'un respect supérieur à ceux que l'on observe en milieu urbain. Les conditions de la vie pédagogique et de l'environnement social sont différentes : effectifs moindres, contextes plus favorables aux échanges (relations élève-élève, maître-élève, école-famille...);
- la tendance maintenant bien connue des élèves à sous-estimer leurs performances et leurs possibilités. On pourra considérer ultérieurement l'impact de cette tendance sur la scolarité durant les années-collège.

La véritable question qui se pose est celle de savoir comment donner ou redonner à ces élèves une meilleure image de leurs possibilités pour leur permettre de déterminer en toute objectivité un projet professionnel et les stratégies scolaires adaptées.

L'estime de son propre niveau scolaire est-elle liée à l'appartenance socio-culturelle ?

L'analyse de l'environnement familial des élèves par rapport à la réussite scolaire fait d'abord référence au niveau de diplômes de la mère puis à la profession du père.

On observe une claire corrélation entre l'opinion des élèves et le niveau de diplôme de la mère qui sont eux-mêmes bien corrélés au niveau de réussite scolaire : il y a cohérence entre ces trois descripteurs. Ces corrélations s'observent également par rapport à l'opinion des parents sur le niveau des élèves, mais avec un léger glissement vers une estimation plus optimiste des parents que celle de leurs enfants (document 7).

Tableau 5 : l'opinion des élèves et de leurs parents sur le niveau scolaire des élèves en fonction du diplôme de la mère

Diplôme de la mère	Estimation d'un niveau excellent ou bon	Estimation de difficultés ou de fortes difficultés scolaires
Favorisée	Elèves : 72% - Parents : 80%	Elèves : 3% - Parents : 1%
Assez favorisée	Elèves : 64% - Parents : 71%	Elèves : 9% - Parents : 6%
Moyenne	Elèves : 52% - Parents : 52%	Elèves : 13% - Parents : 11%
Défavorisée	Elèves : 40% - Parents : 42%	Elèves : 22% - Parents : 19%

On observe exactement le même ensemble de corrélations lorsque l'on examine la catégorie professionnelle du père, avec la même tendance à une estimation plus optimiste des parents que celle de leurs enfants (document 8). Les familles favorisées, que ce soit au niveau du diplôme de la mère ou de la profession du père ont des enfants qui réussissent mieux, et ces derniers ainsi que leurs parents ont une opinion favorable du niveau scolaire. Et inversement pour les familles défavorisées.

Il est intéressant de remarquer qu'à ce niveau, l'indicateur "diplôme de la mère" est rigoureusement équivalent à l'indicateur "profession du père".

Tableau 6 : l'opinion des élèves et de leurs parents sur le niveau scolaire des élèves en fonction de la profession du père

Profession du père	Estimation d'un niveau excellent ou bon	Estimation de difficultés ou de fortes difficultés scolaires
Favorisée	Elèves : 72% - Parents : 81%	Elèves : 4% - Parents : 5%
Assez favorisée	Elèves : 64% - Parents : 66%	Elèves : 11% - Parents : 7%
Moyenne	Elèves : 48% - Parents : 51%	Elèves : 15% - Parents : 14%
Défavorisée	Elèves : 44% - Parents : 45%	Elèves : 18% - Parents : 16%

Cette importante constatation nous conduit à considérer l'opinion que les élèves portent sur leur propre niveau scolaire, comme un indicateur sur leur origine socioprofessionnelle.

Les activités culturelles et de loisirs

On peut également penser découvrir un lien entre l'estime de ses performances, qui reflète on l'a vu le niveau réel des élèves et les pratiques culturelles et de loisir. Que nous apprennent les questions relatives à la fréquentation de ces lieux (au moins une fois) durant les six derniers mois ?

Cinéma, théâtre, concerts, musées.

On constate tout d'abord que les pratiques culturelles varient d'une manière importante selon la nature du lieu (cinéma, théâtre, concert, musée) et selon le mode de fréquentation (seul ou avec des copains, en famille, avec l'école) (document 9). Les pratiques de lieux culturels sont majoritairement familiales sauf pour le théâtre où l'école joue un rôle plus important.

Tableau 7 : la fréquentation de lieux culturels (pourcentage des élèves ayant déclaré au moins une activité durant les six derniers mois)

	seul ou avec copains	en famille	avec l'école
Cinéma	31 %	65 %	28 %
Théâtre	6 %	22 %	30 %
Concerts	6 %	20 %	9 %
Musées	6 %	39 %	40 %

Si l'on prend en compte l'estime de soi dans ces taux de fréquentation de lieux culturels on peut faire trois remarques :

- tout d'abord la pratique autonome du cinéma (qui est la seule significative) est beaucoup plus le fait des élèves s'estimant "moyens" ou "en difficulté", ce qui peut permettre de poser l'hypothèse d'un contrôle familial moins serré pour ces élèves.
- ensuite on constate que les taux de fréquentation familiale pour l'ensemble des activités culturelles sont sensiblement plus élevés pour les élèves qui s'estiment les meilleurs que pour

les autres selon une gradation rigoureuse. Par souci de simplification le document 10 indique les valeurs extrêmes.

Tableau 8 : la fréquentation des lieux culturels selon l'estime de son niveau scolaire

	Elèves se déclarant "excellents"	Elèves déclarant rencontrer "beaucoup de difficultés"
Cinéma	76 %	52 %
Théâtre	29 %	21 %
Concerts	23 %	12 %
Musées	49 %	27 %

On sait depuis longtemps que la réussite scolaire ne repose pas sur les seules activités scolaires et que l'environnement familial, social et culturel de l'enfant est très important³⁷. L'apport culturel extérieur à l'école est considéré comme fondamental³⁸ et les élèves des milieux sociaux défavorisés cumulent tous les handicaps puisqu'ils bénéficient beaucoup moins que les autres de cette ouverture.

- notons enfin le rôle relativement modeste en ce domaine de l'école qui ne réussit pas ou plus à compenser les lacunes familiales, ce qui peut se comprendre d'une certaine manière avec d'une part la complexification des tâches demandées à l'école et d'autre part l'appauvrissement des ressources "culturelles classiques" en milieu rural. Il est évident qu'une réflexion doit s'ouvrir sur l'exploitation d'autres sources culturelles, souvent non encore reconnues comme telles, et prenant appui sur les activités et le patrimoine local.

La lecture

Les chiffres relatifs à la fréquentation de bibliothèques sont plus élevés que pour les autres lieux de culture. Si 43% seulement des élèves déclarent emprunter des livres dans des bibliothèques municipales, avec 84% ils sont presque le double à fréquenter une bibliothèque scolaire ou une BCD, et par là l'école joue bien son rôle de diffusion du livre auprès de la jeunesse. Ces chiffres ne sont pas exclusifs puisque les élèves peuvent fréquenter les deux types de ressources. Mais à contrario, l'optimisme peut cependant être tempéré par les taux des élèves qui ne fréquentent pas les lieux de lecture, puisqu'un quart des élèves sont dans ce cas, ce qui paraît inquiétant dans le contexte actuel de forte production éditoriale, notamment en direction de la jeunesse.

Par ailleurs, comme dans les autres domaines culturels, la fréquentation des bibliothèques et les emprunts de livres semblent être des facteurs discriminants mais à un niveau plus marqué, car les élèves estimant rencontrer des difficultés scolaires pratiquent beaucoup moins (document 11). Si l'écart s'élève à plus de 25 points entre les élèves qui s'estiment "excellents" et ceux qui indiquent "rencontrer de grosses difficultés" pour l'emprunt de livres à une bibliothèque municipale, cette différence se réduit heureusement à 10 points pour la fréquentation d'un lieu de lecture scolaire. L'école atténue donc les écarts d'accès au

³⁷. La très abondante édition scientifique qui a fait suite aux premiers ouvrages des sociologues BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.) et BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), parus dès les années soixante dix.

³⁸. BRUNER (J.-S.), *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 1996

BRUNER (J.-S.), *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Georg, 1998

livre et à la lecture mais sans pour autant les éliminer. On ne peut évidemment éviter de mettre en perspective ces réponses avec les carences en lecture observées chez certains élèves à la fin du cycle élémentaire et en classe de 6^e.

Tableau 9 : l'emprunt de livres à une bibliothèque

Emprunt de livres à une bibliothèque	Elèves se déclarant "excellents"	Elèves déclarant rencontrer "beaucoup de difficultés"
À l'école	85 %	76 %
Ailleurs qu'à l'école	47 %	21 %

La pratique d'un instrument de musique

L'apprentissage d'un instrument de musique est une pratique moins répandue qui concerne entre un cinquième et un quart des élèves. Pas plus que précédemment l'école ne réussit à annuler les différences entre les élèves : elle ne fait que les atténuer (tableau 10).

Tableau 10 : la pratique d'un instrument de musique avec un professeur

Pratique d'un instrument de musique	Elèves se déclarant "excellents"	Elèves déclarant rencontrer "beaucoup de difficultés"
Avec un professeur hors l'école	32 %	9 %
À l'école	30 %	15 %

Pour cette pratique culturelle particulière qui nécessite des ressources professionnelles bien spécifiques, on relève que, quelle que soit l'estime de soi, le taux de pratique d'un instrument de musique à l'école est toujours supérieur à celui hors école.

Le sport

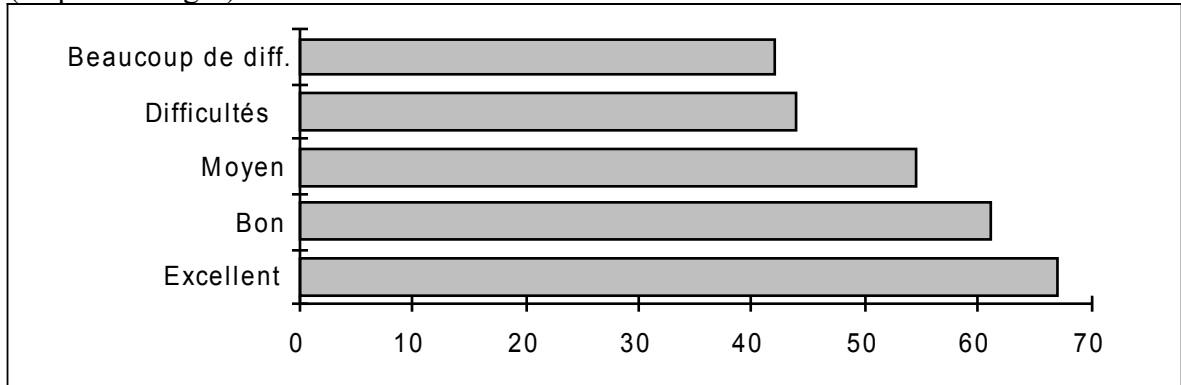
L'analyse de l'apprentissage d'une pratique sportive révèle quelques surprises.

Si cet apprentissage semble relativement bien répandu (38% des élèves apprennent seuls ou avec des copains, donc sans l'encadrement d'un adulte, 47% affirment apprendre un sport à l'école et 54% avec un professeur en dehors de l'école), on remarque qu'ils sont moins de la moitié à affirmer apprendre un sport à l'école, alors que cette discipline figure dans les programmes de tous les niveaux de l'école élémentaire. Les entretiens permettent de relativiser ces chiffres. Si la pratique d'un sport hors de l'école est bien réelle par le biais des clubs associatifs (foot, judo...) très présents en milieu rural, les élèves déclarent hors l'école l'action de l'USEP, fédération sportive scolaire animée par les maîtres et pratiquée le mercredi.

Le croisement de ces informations avec le niveau scolaire déclaré par les élèves montre simplement que les élèves les plus favorisés sont plus nombreux que les autres à apprendre un sport en dehors de l'école selon une gradation régulière (document 13). On ne

peut évidemment pas tirer de rapports de causalité sur la réussite scolaire, mais il faut s'interroger sur les liens existant entre l'apprentissage d'une pratique sportive et l'origine socio-culturelle de l'élève : en milieu rural, cet apprentissage a un coût qui est loin d'être négligeable et même le milieu associatif ne peut par exemple prendre en charge les équipements individuels.

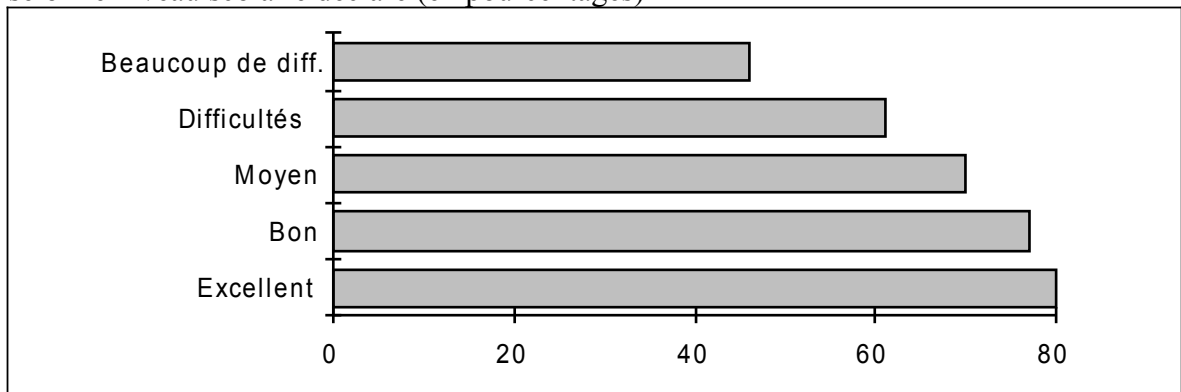
Graphique 3 : Apprentissage d'un sport en dehors de l'école selon le niveau scolaire déclaré (en pourcentages)



Les voyages

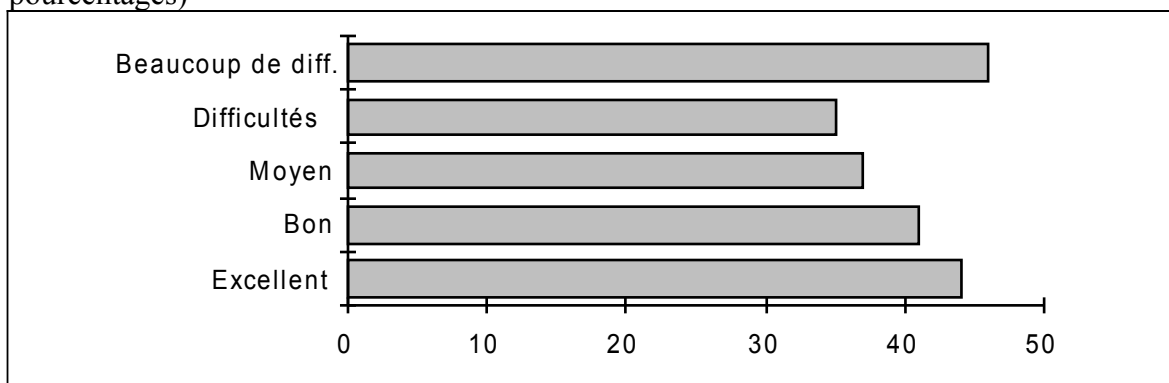
On ne sera donc pas surpris de constater la même différenciation de la pratique de voyages selon le niveau scolaire déclaré, qui fait que les élèves favorisés voyagent plus en famille dans une autre région de France que les élèves défavorisés (graphique 4).

Graphique 4 : voyages en famille dans une autre région de France selon le niveau scolaire déclaré (en pourcentages)



En revanche, les voyages en famille dans un autre pays présentent une structure tout à fait originale puisque les élèves défavorisés voyagent davantage (graphique 5). Les entretiens nous ont permis d'identifier cette particularité d'origine sociologique. En effet ces élèves rencontrant des difficultés importantes sont souvent des élèves d'origine étrangère et les voyages à l'étranger correspondent à des séjours estivaux dans le pays d'origine des parents. Et cette différence se traduit sensiblement dans la typologie des espaces géographiques où ce phénomène est plus marqué dans les pôles ruraux, particulièrement en Haute-Saône, où la population ouvrière est plus forte et plus fréquemment d'origine étrangère.

Graphique 5 : voyages en famille dans un autre pays selon le niveau scolaire déclaré (en pourcentages)



L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication

En milieu rural, l'utilisation des nouvelles technologies est sensiblement plus développée à l'école qu'à la maison (tableau 11) et il faut se réjouir du rôle que l'école prend dans cet apprentissage qui conditionne l'accès à la "société de l'information".

Dans les deux lieux d'utilisation, les élèves qui s'estiment les meilleurs semblent plus facilement utiliser un ordinateur et se connecter à Internet, que les élèves s'estimant "moyens" ou déclarant rencontrer des difficultés.

Si on peut facilement expliquer ce différentiel d'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication à la maison pour des raisons économique-sociales, l'important écart de l'utilisation de ces outils en milieu scolaire peut paraître très inquiétant.

Tableau 11 : l'utilisation des NTIC à l'école et à la maison

	Utilisation régulière d'un ordinateur	Connexion régulière à Internet
À l'école	75%	21%
À la maison	57%	12%

En effet, en classe, 80% des élèves qui s'estiment "excellent" accèdent régulièrement à un ordinateur et 27% à Internet. Mais les élèves reconnaissant rencontrer "beaucoup de difficultés" ne sont respectivement que 55% et 9% à utiliser ces outils.

Il faut comprendre dans quelles circonstances l'utilisation des NTIC se fait en classe. Pour l'instant le nombre d'ordinateurs reste limité (souvent un seul ordinateur pour une classe), ce qui restreint le nombre des utilisateurs. Et la pratique de ces outils est généralement

marginale, dans la mesure où c'est souvent un "plus" accordé aux élèves qui se sont acquittés de leurs tâches scolaires, en attendant que les plus laborieux aient terminé, et que l'ensemble de la classe ou du groupe passe à une autre activité. L'ennui c'est que ce système génère une forte disparité qui est de nature à handicaper d'une manière supplémentaire les élèves les plus faibles. Une réflexion sur l'utilisation des NTIC en classe s'impose, en particulier sur l'aide qu'elles pourraient apporter aux élèves rencontrant des difficultés.

Le milieu de vie

L'impact du milieu géographique de vie sur l'opinion de son propre niveau scolaire est beaucoup moins marqué que l'incidence départementale (document 17). En effet, on observe peu de différences selon que les élèves sont issus du milieu rural isolé, sous faible influence urbaine ou d'un pôle rural. En revanche les écarts inter-départementaux sont très forts avec une évaluation positive (Niveaux "excellent" et "bon") qui s'élève à 58% des élèves dans les Alpes-de-Haute-Provence contre 43,5% en Haute-Loire (tableau 12). C'est une constante que nous retrouverons tout au long de cette étude. En particulier on n'observe pas de différence de retard scolaire au niveau des écarts inter-milieux géographiques (un peu moins de 20% d'élèves en retard dans chaque milieu), mais de fortes différences inter-départementales (7 points d'écart entre les départements extrêmes).

Tableau 12 : les écarts géographiques de l'évaluation du niveau scolaire

	Ecart inter-milieu géographiques	Ecart inter-départemental
Niveaux "excellent" et "bon"	49% à 51% = 2 points d'écart	43% à 58% = 15 points d'écart

Tableau 13 : les écarts départementaux de l'évaluation du niveau scolaire

	Elèves se déclarant "excellents" ou "bons"	Elèves estimant rencontrer des difficultés
Ain	51 %	13 %
Alpes de Haute-Provence	58,5 %	13 %
Ardèche	50 %	14,5 %
Drôme	46 %	17 %
Haute-Loire	43,5 %	18 %
Haute-Saône	49,5 %	15 %

Par ailleurs, l'opinion sur l'école semble ne pas être fortement corrélée à l'avis sur les niveaux scolaires individuels. Les écarts inter-milieux géographiques sont également plus faibles que les écarts inter-départementaux, mais en revanche on ne retrouve pas la même ordonnance que précédemment. Et c'est même l'inverse puisque les élèves des Alpes-de-Haute-Provence sont les moins nombreux à "bien aimer l'école" (59%) et que ceux du département de Haute-Saône sont quasiment les plus nombreux (67% derrière l'Ardèche à

69%) (Tableau 14). On peut même relever un paradoxe : la Haute-Saône, département où tous les indicateurs révèlent la réalité la plus difficile, scolarise les élèves les plus nombreux à déclarer "bien aimer l'école".

Tableau 14 : les écarts départementaux de la cote d'amour de l'école

	Elèves déclarant "bien aimer l'école"
Ain	60 %
Alpes de Haute-Provence	59 %
Ardèche	69 %
Drôme	62 %
Haute-Loire	64 %
Haute-Saône	67 %

Les différences entre filles et garçons

Comme on peut s'y attendre les écarts sont importants entre les garçons et les filles (tableau 15).

Les filles sont sensiblement plus nombreuses que les garçons à porter un regard favorable sur leur niveau scolaire et légèrement moins nombreuses à déclarer rencontrer des difficultés. Cet écart semble se justifier par un taux de retard scolaire bien plus faible chez les filles (16% contre 21% chez les garçons) et l'ensemble génère un taux d'opinion favorable pour l'école bien plus élevé que chez les garçons (73% des filles déclarent "bien aimer l'école" contre 54% des garçons).

Pas de surprise donc : les filles confirment ici leur supériorité en terme de réussite scolaire³⁹ et cet avantage paraît être intégré dans l'opinion qu'elles ont de leur propre niveau.

Tableau 15: l'opinion sur le niveau scolaire selon le sexe

	Opinion sur le niveau "Excellent" et "Bon"	Opinion sur le niveau "Connaissant des difficultés"
Filles	53%	14%
Garçons	45%	17%

L'opinion des parents sur les capacités des enfants

³⁹ BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), Allez les filles, Editions du Seuil, 1991

On observe une assez bonne adéquation entre l'opinion des élèves sur leur niveau scolaire et ce qu'en pensent les parents, avec cependant une tendance à situer leurs enfants légèrement moins dans les extrêmes que leurs élèves eux-mêmes (40% des parents d'enfants s'évaluant "Excellents" les estiment "Excellents" et 33% des parents d'enfants s'évaluant comme "Rencontrant beaucoup de difficultés" les estiment dans cette catégorie) (tableau 16).

C'est chez les élèves en difficulté que l'on relève le plus fort taux d'incohérence entre opinion des élèves et opinion des parents :

- 18% des élèves pensant rencontrer "Beaucoup de difficultés" ont des parents qui les estiment "Moyens"
- 7% des élèves pensant être en "Difficulté" ont des parents qui les estiment "Moyens".

Ces chiffres nous paraissent très révélateurs du lien pouvant exister entre la réussite scolaire et le suivi que les parents peuvent exercer. C'est en effet parmi les élèves en difficultés que les parents semblent être le moins bien informés du niveau de leurs enfants. Les raisons peuvent être diverses : manque d'intérêt de ces parents pour la chose scolaire, difficulté qu'ils ont d'assurer le suivi des enfants ou réticences dues à leur propre passé scolaire de communiquer avec les enseignants ; ils se recrutent en effet majoritairement pour le père parmi les "PCS défavorisés" et pour la mère parmi "le niveau de diplôme défavorisé".

Tableau 16 : Croisement entre l'opinion des élèves sur leur niveau et celle des parents.

Opinion des élèves	Opinion des parents
Excellent	95% Excellent ou Bon élève
Bon élève	94% Bon élève ou Elève moyen
Elève moyen	86% Elève moyen ou Bon élève
Rencontrant des difficultés	88% Elève moyen ou Difficultés
Rencontrant beaucoup de difficultés	78% Difficultés ou beaucoup de difficultés

Impact que cette opinion peut avoir sur les projets d'avenir

L'année suivante

Les élèves s'expriment à 99% sur leur devenir pour l'année suivante pour indiquer qu'ils pensent suivre l'enseignement de la classe de 6^e sans "difficulté", "avec difficulté" ou pour préciser que la question ne se posera pas car ils pensent redoubler le CM2.

On observe une parfaite cohérence entre l'estimation de leur propre niveau par les élèves et la représentation qu'ils se font de l'année suivante (Graphique 6).

Graphique 6 : l'image que les élèves se font de leur scolarité en classe de sixième (exprimé en pourcentage)

La poursuite des études

Lorsque l'on demande aux élèves jusqu'à quel âge ils pensent aller à l'école, on sait qu'ils évoquent une scolarité plus courte en milieu rural qu'en ville ou dans les périphéries urbaines. Exactement la moitié des élèves de notre échantillon pense quitter l'école entre 17 et 20 ans et ils ne sont que 23% à envisager des études longues au-delà de 22 ans.

A l'intérieur de cette fourchette, on observe une bonne adéquation de la gradation de la durée des études avec l'estimation du niveau scolaire. Les élèves qui s'estiment les meilleurs envisagent des études plus longues que les élèves déclarant rencontrer des difficultés. Cet échelonnement moyen s'étend de 22 ans pour les élèves s'estimant "excellents" à 18 ans et 7 mois pour les élèves déclarant rencontrer "beaucoup de difficultés". La surprise peut évidemment provenir de la faible amplitude de l'écart entre ces deux catégories d'élèves et la modestie du projet scolaire pour les élèves qui s'estiment les meilleurs, surtout si l'on se souvient du niveau très élevé de leur indice de satisfaction de l'école. En d'autres termes, on peut être étonné d'observer que des élèves qui s'estiment "excellents", dont les déclarations sont confirmés par les résultats objectifs et qui déclarent massivement "aimer l'école", pensent devoir assez rapidement quitter le cursus scolaire.

L'avenir professionnel

Les projets professionnels sont abordés par cinq types de questionnements : la durée des études (présentée ci-dessus), l'existence de projets professionnels, les professions envisagées, les stratégies pour y arriver et le degré d'ouverture à la mobilité géographique.

- L'existence de projets professionnels

On sait qu'un des caractères forts des élèves des écoles rurales consiste en un niveau élevé de détermination de projets professionnels ou tout au moins de la représentation de ce que s'en font les élèves. Le dépouillement du questionnaire montre que 3% d'élèves seulement ne répondent pas à la question "Quels sont les métiers que je désire exercer plus tard ?" (le questionnaire invitait à proposer trois métiers). Le nombre de propositions formulées par les élèves est le même quelque soit l'estimation de leur niveau scolaire, sauf par les élèves déclarant "rencontrer beaucoup de difficultés". Ces derniers en effet sont deux fois plus nombreux à ne faire aucune proposition ou à ne faire qu'une seule proposition. On gardera en mémoire que les élèves qui ont le plus intégré la réalité des difficultés scolaires qu'ils rencontrent sont également ceux qui ont le plus de mal à se projeter dans un avenir professionnel.

- Les professions envisagées

La diversité des métiers cités prouve la richesse de la perception professionnelle. Le caractère le plus marquant est le réalisme des propositions que nous avons déjà signalé dans une étude précédente⁴⁰ et qui différencie fortement ces élèves de ceux des milieux urbains :

⁴⁰ POIREY (J.-L.), FROMAJOUX (R.-C.), «L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux», Presses Universitaires de Lyon, 1998, pp 77-87.

on observe la quasi absence des métiers inaccessibles comme cosmonaute, explorateur, président de la république, acteur de cinéma...

On observe une grande différence des types de métiers cités selon la perception du niveau scolaire des élèves. Les élèves s'estimant "excellents" aspirent beaucoup plus fréquemment à devenir cadres supérieurs et les élèves déclarant rencontrer de grosses difficultés se tournent vers les professions manuelles ne demandant pas de diplômes élevés. A titre d'illustration, le tableau 17 indique les cinq professions les plus citées par ces deux catégories d'élèves.

Tableau 17 : les cinq professions les plus fréquemment citées

Hit-parade des métiers cités	Elèves s'estimant "excellents"	Elèves déclarant rencontrer des difficultés
Première position	Instituteur (ice),Maître(sse)	Coiffeur(euse)
Seconde	Médecin	Pompier
Troisième	Vétérinaire	Boulang(er)ère)
Quatrième	Professeur	Footballeur
Cinquième	Footballeur	Mécanicien

Si les professions des sports et des sports mécaniques se retrouvent chez tous les élèves, les premiers citent "égyptologue", "chef d'entreprise", "géologue", "ambassadeur", "astrophysicien" que l'on ne trouve pas chez les seconds et vice-versa avec "palefrenier", "serrurier", "berger", "chaudronnier", ferrailleur"... La différence de niveau d'ambition est bien marquée, ce qui semble prouver que les élèves intègrent le rapport entre leur avenir professionnel et leur réussite scolaire.

- Les stratégies

Si 15% ne savent pas répondre à la question "Comment dois-je faire pour parvenir à exercer ces futurs métiers ?", l'école est citée par les trois quarts des élèves. Le cas de l'apprentissage est intéressant dans la mesure où il n'est pas entièrement exclu par les élèves qui se déclarent "excellents" et qu'il est envisagé de plus en plus fréquemment avec l'apparition des difficultés scolaires (Tableau 18).

Tableau 18 : l'apprentissage comme moyen de parvenir au métier projeté

Opinion des élèves sur leur propre niveau	Taux des élèves envisageant l'apprentissage
Excellent	9 %
Bon élève	11 %
Elève moyen	13 %
Rencontrant des difficultés	15 %
Rencontrant beaucoup de difficultés	21 %

Ces choix et représentation de l'avenir peuvent certainement contribuer à expliquer les particularités des collèges ruraux qui enregistrent un taux plus élevé d'abandon de la scolarité

dès l'âge de 16 ans et des pourcentages d'accès en seconde générale plus faible. D'évidence, la poursuite des études générales et le collège ne constituent pas, pour un nombre important d'élèves, le moyen de préparer l'entrée dans la vie professionnelle et on peut plus facilement comprendre le manque d'intérêt de ces élèves pour "les années collège".

- La mobilité géographique

L'idée de mobilité géographique répugne aux élèves de l'école rurale ⁴¹ et à la question "Dans quel(s) lieu(x) est-ce que j'aimerais exercer mon futur métier ?" ils ne sont que 27% à citer une autre région de France. Il semble toutefois que les élèves s'estimant les meilleurs soient moins fermés à cette idée de mobilité dans l'hexagone que les élèves déclarant rencontrer des difficultés (Tableau 19).

La perspective de s'expatrier hors de France (qui reste minoritaire puisqu' envisagée par 20% des élèves) est citée plus fréquemment à la fois par les élèves qui s'estiment les meilleurs et les plus faibles. L'ouverture à l'idée de mobilité internationale peut être plus forte chez les enfants des familles socialement favorisées (32% des élèves s'estimant « excellents » l'envisagent). Les enfants confrontés aux difficultés les plus graves sont souvent issus de l'immigration et certains peuvent penser retourner dans le pays d'origine de la famille (ils sont 25% dans ce cas).

Tableau 19 : Elèves déclarant désirer exercer son futur métier dans une autre région de France

Opinion des élèves sur leur propre niveau	Taux des élèves
Excellent	38 %
Bon élève	28 %
Elève moyen	27 %
Rencontrant des difficultés	26 %
Rencontrant beaucoup de difficultés	12 %

Conclusion

L'estime de son propre niveau est un facteur qui influe fortement sur les comportements scolaires. Sa construction est certainement très complexe, faite d'indicateurs que l'enfant tire de son expérience sur les faits et du regard que les autres portent sur lui. L'effet "Pygmalion" a maintes fois été démontré : l'enfant a tendance à se conformer à l'image que les adultes se font de lui et à leurs attentes.

⁴¹ POIREY (J.-L.), FROMAJOUX (R.-C.), op. cit.

Dans l'ensemble des observations que nous avons menées, il semble bien que nous soyons en présence d'un véritable système, présentant une grande cohérence, qui associe l'estime de son propre niveau, les résultats effectifs, l'origine socioprofessionnelle, l'opinion des parents, les pratiques culturelles, les projets de cursus scolaire et de vie professionnelle. Tous ces éléments-là en tout cas vont dans le même sens et on comprend bien comment jouent les interactions. Ils influent à n'en point douter sur la scolarité au collège.

Mais il est bien difficile de déterminer les leviers sur lesquels les enseignants pourraient jouer pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés en dehors de l'inscription de l'acte pédagogique dans une approche globale de la personnalité de l'enfant, notamment de son environnement familial et culturel.

Première approche de l'impact de la scolarisation en milieux montagnards sur la réussite scolaire et l'orientation

Pierre Champollion

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Grenoble

Introduction et problématique générale

Les contraintes spécifiques liées à la montagne pèsent, à l'évidence, sur la vie économique, sociale et culturelle des hauts territoires. Altitude, conditions climatiques, isolement géographique, fragilité des milieux, difficultés objectives de transports et dispersion de l'habitat, etc. influent sur les activités et les comportements. Il en résulte que la montagne, malgré son environnement relativement préservé, a souvent été en butte à l'isolement culturel, aux surcoûts économiques, à la désertification, etc. En revanche, ses habitants ont développé, et développent encore, parfois pour simplement " survivre ", parfois avec d'autres ambitions, moins modestes, des structures sociales adaptées (guichets uniques), des formes particulières de scolarisation (regroupements pédagogiques, classes uniques, collèges de petite taille, lycées de proximité, etc.), des stratégies spécifiques d'ouverture de rupture de l'isolement (partenariats, réseaux, structures de soutien mobiles et itinérantes, etc.), des outils pédagogiques et didactiques spécifiques (apprentissage différenciés, « didactique du territoire », etc.).

Toutes ces adaptations, parfois demandées par la loi (cf. loi " Montagne " de 1985, notamment ses articles 10 et 11), se conjuguent et/ou se combinent pour, suivant les cas, alourdir ou alléger les difficultés des montagnards. Car la montagne ne joue pas que négativement sur les trajectoires humaines, aussi bien individuelles que collectives. Elle possède et, surtout, génère des atouts comme des inconvénients. Mais, qu'il soit bénéfique ou non, ce " poids " de la montagne relève-t-il d'un ou plusieurs facteurs systématiques spécifiques ? Ou bien ne constitue-t-il qu'une aggravation de ce qui se constate déjà dans les zones rurales de plaine et de piémont ? Et, si oui, quel est son intensité ? Sur quels pans de l'activité humaine porte-t-il électivement ? Pèse-t-il sur la réussite scolaire et les projets d'orientation des élèves montagnards ? Touche-t-il au domaine des représentations ? Avec quelles conséquences ? L'offre de formation professionnelle, aussi bien initiale que continue, est-elle en zone de montagne adaptée aux besoins spécifiques des différents massifs montagnards ? A quel(s) niveau(x) de formation ? Etc...

Le suivi nominatif du CM2 à la 2nde des quelque 2.500 élèves de notre échantillon, issus de trois milieux ruraux très différents (« rural isolé », « rural sous faible influence urbaine » et « pôles de développement ruraux et leur périphérie »)¹, portant sur six départements ruraux différents comprenant de larges zones de montagne (Ain, Alpes de

¹ Cf. classification actuelle INSEE / INRA

Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire, Haute-Saône), au travers des résultats de ses questionnaires et entretiens, devrait nous permettre d'approcher à terme l'éventuel impact spécifique de la montagne sur l'activité humaine, notamment scolaire, ainsi que peut-être à terme toujours de démêler partiellement l'écheveau complexe des facteurs pesant sur les trajectoires montagnardes, notamment sur les trajectoires scolaires, objet de notre recherche, appréciées principalement en terme de réussite scolaire et d'orientation.

Mais de quelle montagne s'agit-il ? Le territoire montagnard prend en effet différents sens suivant qui s'en empare : la montagne d'un géographe n'est pas la même que celle d'un aménageur, pourtant proches par leurs études ; celle d'un décideur est vraisemblablement encore différente. On pourrait multiplier à l'infini les exemples. Faut-il parler de montagnes sèches ? Humides ? De haute montagne ? De moyenne montagne ? D'espaces touristiques ? De zones désertifiées ? Etc. Pour ne rien dire du gouffre qui sépare parfois les représentations des hauts territoires des citadins et de celles des montagnards. Sans compter qu'en montagne aussi les territoires s'enchevêtrent, les échelles s'emboîtent, les représentations se métissent... C'est la raison pour laquelle nous approchons prioritairement la montagne par sa définition administrative (cf. décret n° 77-566 du 3 juin 1977 et arrêtés subséquents) dont le principal mérite, et peut-être le seul, est de segmenter sans ambiguïté le territoire français de façon objectivable, à défaut de le faire de manière véritablement objective.

Aujourd'hui, à titre d'exemple, nous savons qu'en zone de montagne, dans ses structures spécifiques, classes uniques notamment, les élèves du primaire réussissent au moins aussi bien qu'en ville⁴². Bien que nous sachions aussi que, dans certains territoires, les collèges de montagne, souvent de petite taille, peuvent parfois faire jeu quasi-égal ou presque, en terme d'accès en seconde générale et technologique, avec les établissements de piémont ou de plaine, en général plus importants⁴³, nous pressentons qu'en règle générale, en revanche, les mêmes comportements scolaires (autonomie dans les échanges scolaires à l'intérieur de la classe, proximité/complicité avec l'enseignant, utilisation de l'environnement de l'école pour aborder les notions disciplinaires, etc.) qui permettaient de réussir dans une classe unique de faible effectif (de 10 élèves par exemple), deviennent fréquemment inadaptés à une structure scolaire plus grande (même un "petit" collège a plus de cent élèves !), au point de pénaliser les élèves issus de ces classes uniques dans le secondaire. Nous voyons aussi que les élèves de la montagne, dans le cadre peut-être d'une uniformisation des comportements, notamment adolescents, véhiculés par les médias, ressentent une "demande de ville" qui les fait parfois tenter d'éviter leurs établissements scolaires de proximité. Faut-il pour autant bâtir des villes à la montagne ? Faut-il, et comment le faire, former les enseignants qui exercent en montagne à puiser dans le contexte montagnard les matériaux éducatifs dont ils ont besoin ? Faut-il dans cette perspective développer, comme dans certaines expériences pédagogiques étrangères, italiennes notamment⁴⁴, une véritable « didactique du territoire », montagnard en l'occurrence ?

Toutes ces questions initiales, qui motivent et finalisent notre recherche, forment la toile de fond de nos investigations actuelles, comme de nos travaux à venir ...

⁴² OEUVRARD F., Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques, in *Le Système éducatif en milieu rural, Education et Formations*, n° 43, octobre 1995

⁴³ CHAMPOLLION P., MITTAIN A., PERROT J-P, TROUSSIER D., *L'Education nationale en montagne : quelques éléments de constat*, Rectorat de l'Académie de Grenoble, 1991 (voir pour plus de détails l'annexe n°1)

⁴⁴ Cf. le projet « Sérino Extra-Muros » développé dans la Campanie rurale italienne (voir pour plus de détails la bibliographie et l'annexe n°2)

Présentation générale du volet « zone de montagne » de la base « élèves » de l'OER (sous-base « montagne »)

La base de données collectées « élèves » utilisée comporte actuellement, au 05/11/2002, 2394 élèves suivis pour lesquels sont disponibles à la fois les questionnaires « élèves », les questionnaires « parents » et les questionnaires « écoles » pour l'année « n » (1999 pour le niveau CM2) et tous les résultats individuels à l'évaluation nationale 6^{ème} de l'année « n+1 » (2000). L'effectif des élèves concerné par le volet « zone administrative de montagne », variable indépendante qui constituera le fond de carte de cette étude, s'élève à 920, soit 38,4% de la base, contre 1.474 qui n'en font pas partie, soit 61,6% de la base.

	<i>Zone de montagne</i>	<i>Zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>
Part globale de la zone de montagne dans la base (rappel)	% 38,4	Effectifs 920	% 61,6	Effectifs 1.474
Rural isolé	56,5	478	43,5	368
Rural sous faible influence urbaine	15,8	141	84,2	750
Pôles ruraux	46,6	301	53,4	345
	<i>Zone de montagne</i>	<i>Zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>
Part de la zone de montagne dans la base	% 38,4	Effectifs 920	% 61,6	Effectifs 1.474
Rural isolé (35,3%)	52	478	25	368
Rural sous faible infl. urb. (37,2%)	15	141	51	750
Pôles ruraux (27%)	33	301	23	345

Entre parenthèses a été indiquée, pour chaque type de ruralité, la part prise par ce type de ruralité dans la base totale.

L'on s'aperçoit immédiatement, à la lecture des deux tableaux précédents, que la part relative du rural isolé et des pôles de développement ruraux est, dans la sous-base « montagne », largement majorée. Et que le rural isolé est fortement sur-représenté dans la sous-base « montagne », tandis que de façon corrélative le rural sous faible influence urbaine y est, lui, fortement sous-représenté. Quant aux autres variables indépendantes constitutives de la sous-base « montagne » (répartition des élèves par sexe, par âge, lieu de naissance), elles ne sont pas, sous l'angle statistique, significativement différentes de leurs homologues dans la base complète « élèves ».

« Caractères » de l'école fréquentée

Ces 920 élèves « montagnards » de notre échantillon fréquentent des écoles qui présentent globalement les « caractères » suivants (sous l'angle des trois grandes stratégies de rupture de l'isolement rural et montagnard étudiées électivement : utilisation régulière des TICE dans l'enseignement, établissement de partenariats durables avec des organismes et institutions extérieurs à l'Education Nationale et développement de réseaux horizontaux et /ou verticaux stables) :

		<i>Zone de montagne</i>	<i>Zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>
	%	Effectifs	%	Effectifs	
Part de la zone de montagne dans la base (rappel)	4	38,20	9,6	6474	1.
Fonctionnement en réseau	7	33,24	2,6,2	69	43
Utilisation régulière TICE	7	30,38	4,9,2	67	98
Partenariats durables	7	40,62	2,9,3	51	38

A la lecture de ces différentes fréquences relatives et absolues, il est facile de constater que les écoles de la zone de montagne de notre échantillon n'ont pas, globalement, développé de stratégies de rupture de l'isolement montagnard de façon significativement plus importante, sur le plan quantitatif, que les écoles non montagnardes. Seule, et encore de manière très faible, la variable dépendante « partenariats durables » dépasse la part de la zone de montagne (+ 2,3 points).

Résultats scolaires globaux

La variabilité des résultats scolaires dans les apprentissages fondamentaux constatée au travers des évaluations institutionnelles nationales mathématiques / français de l'année 2000 (soit « n+1 » pour nous) n'est pas affectée significativement, sur le plan statistique, par l'appartenance à la zone de montagne. En témoignent éloquentement les deux colonnes du tableau ci-dessous dont les résultats sont statistiquement quasi-identiques pour les deux zones considérées. Pour apprécier plus facilement les résultats de l'évaluation nationale, nous avons regroupé dans le groupe des « moyens » toutes les performances recueillies incluses à plus ou moins 1 écart-type de la moyenne nationale, soit les 2/3 de l'effectif global . Les deux groupes « extrêmes » ont été constitués, eux, par les élèves ayant obtenu des performances situées en deçà de la borne inférieure (-1 écart-type) et au-delà de la borne supérieure (+1 écart-type). Chacun de ces deux groupes, « faibles » et « bons » respectivement, regroupe donc 1/6 de l'effectif global.

	<i>Zone de montagne</i>	<i>Hors zone de montagne</i>
Evaluation 6^{ème} Français	Evaluation 6^{ème} Français	Evaluation 6^{ème} Français
Bons résultats	5%	7%
Résultats moyens	81%	75%
Faibles résultats	1%	1%
Evaluation 6^{ème} Mathématiques	Evaluation 6^{ème} Mathématiques	Evaluation 6^{ème} Mathématiques
Bons résultats	8%	9%
Résultats moyens	77%	72%
Faibles résultats	2%	3%

Il en irait de même, si l'on se réfère aux résultats de l'enquête conduite sur l'ensemble de l'académie de Grenoble courant 1990 citée plus haut, de la probabilité d'accéder à la 2^{nde} de lycée générale et technologique lorsqu'on entre en 6^{ème} au collège, sans intégrer les promotions liées aux éventuels redoublements ; elle ne varie généralement pas de manière significative, elle non plus, en fonction du seul critère de l'appartenance ou non à la zone de montagne. Cette étude montrait, rappelons-en rapidement les grandes tendances, que la variabilité de la probabilité d'accéder à la 2^{nde} de lycée générale et technologique en fonction de l'appartenance à la zone de montagne, toujours statistiquement très faible sur le plan académique, s'inversait parfois d'un département à l'autre. Les écarts constatés étaient en gros non significatifs à .05 en Haute-Savoie et en Drôme, faiblement significatifs en faveur de

la montagne en Ardèche et faiblement significatifs aux dépens de la montagne en Isère et en Savoie...⁴⁵(1).

Il conviendra donc d'observer avec attention les résultats de notre panel l'année « n + 5 », à l'issue de la 3^{ème} de collège pour les non-redoublants, et l'année « n + 6 », pour les élèves ayant redoublé une année de collège, afin de voir si ces tendances se confirment ou non.

Il sera également utile d'observer et d'analyser la variabilité des résultats de l'orientation de notre panel montagnard ardéchois et drômois pour les comparer avec les résultats de l'enquête rectorale de 1990 dans les départements de l'Ardèche et de la Drôme afin de voir si ceux-ci sont ou non confirmés par notre étude. Avant de se demander si, et sous quelles conditions, et avec quelles précautions méthodologiques, l'on pourrait éventuellement « extrapoler » les résultats locaux ardéchois et drômois à l'ensemble de l'échantillon.

Autres variables prises en compte dans la base élèves

Pour les autres variables dépendantes étudiées dans la base « élèves » (taux de retard scolaire, taux de passage en sixième, opinion sur l'école, opinion sur son niveau scolaire, projection vers l'avenir, hiérarchisation des disciplines, connaissance des métiers, niveau et durée d'études souhaités, lieux d'insertion professionnelle souhaités, activités de loisirs en famille, à l'école, seul ou avec des copains-copines, voyages, équipements TICE), la sous-base « montagne /élèves » ne se différencie pas véritablement significativement de la base « élèves » rurale générale...

Il convient ici, par parenthèse, de noter que même la sous-base « montagne/parents » est très voisine de la base complète « parents ». Les quelques rares différences significatives ressortissent au niveau d'études du père (11% de diplômés de l'enseignement supérieur en montagne contre 6% dans le rural en général) et à celui de la mère (18% de diplômées de niveau IV en montagne contre seulement 11% dans le rural sans qu'on puisse constater par ailleurs de différence significative en ce qui concerne les diplômées du supérieur).

A l'échelle de la sous-base « montagne/élèves », aucun trait distinctif n'émerge donc vraiment. Les différences les plus radicales semblent concerner les départements, et non les types de ruralité ou l'appartenance ou non à la zone de montagne. Il nous restera à étudier si, à des échelles plus grandes, en croisant les paramètres susceptibles d'influer sur la réussite scolaire, on parvient à mettre en évidence des différences significatives. Dans la mesure où le poids relatif des différents types de ruralité n'est pas identique entre la montagne et la plaine et le piémont au sein du monde rural, peut-être observerons-nous des discontinuités qui, à plus petite échelle, passaient inaperçues...

⁴⁵ Cf. résultats plus détaillés en fin d'article : annexe n°1.

Etude croisée de deux variables spécifiques (« caractères de l'école fréquentée » et « typologie du milieu rural») au sein de la sous-base « montagne »

Résultats bruts (tableau à « triple » entrée - zone de montagne, typologie rurale et caractère de l'école fréquentée - ci-dessous)

	<i>Zone de montagne</i>			<i>Hors zone de montagne</i>			<i>Total échantillon (base complète)</i>		
Rural isolé (rappel)	478	52%		368	25%		846	35%	
Rural sous Faible influence urbaine (rappel)	141	15%		750	51%		841	37%	
Pôles ruraux (rappel)	301	33%		345	23%		646	27%	
Total base (rappel)	920	100%		1.474	100%		2.394	100%	
	Rural isolé	RSFIU	Pôles ruraux	Rural isolé	RSFIU	Pôles ruraux	Rural isolé	RSFIU	Pôles ruraux
Fonct. En Réseau	152 (68%)	9 (4%)	63 (28%)	206 (48%)	201 (47%)	18 (4%)	358 (4%)	210 (32%)	81 (15%)
TICE	247 56%)	24 (5%)	167 (38%)	268 (28%)	491 (51%)	205 (21%)	515 (6%)	515 (36%)	372 (26%)
Partena-riats	170 65%)	4 (2%)	88 (34%)	75 (20%)	241 (65%)	55 (15%)	245 (9%)	245 (39%)	143 (23%)

Comparaison et analyse des résultats de ces deux paramètres interprétés en fonction de l'appartenance ou non à la zone de montagne (triple tri croisé)

Cette fois-ci, des différences significatives apparaissent d'emblée! La typologie des zones rurales, qui n'apparaissaient pas discriminante, à l'échelon de l'ensemble de la base, le devient à l'aune de la séparation zone de montagne / non zone de montagne. Le croisement des deux facteurs, qui fait changer de facto d'échelle, révèle des différences fortes, à coup sûr significatives aussi bien à .05 qu'à .01. Le fonctionnement des écoles en réseau voit, en zone de montagne, son importance croître en fonction de l'isolement du tissu rural : il passe de 4% dans le rural sous faible influence urbaine (RSFIU) à 68% dans le rural isolé ! Pour les TICE, la croissance est du même ordre : de 5% en RSFIU à 56% dans le rural isolé. En ce qui concerne l'ouverture vers l'extérieur et les partenariats stables, l'écart, globalement identique, est quantitativement encore plus marqué : 2% contre 65%, respectivement, entre RSFIU et rural isolé. De tels écarts nous invitent à l'évidence à développer plus finement notre analyse pour observer ce qui se passe, en terme de résultats et de comportements scolaires notamment, à l'échelle des sous-sous-bases « montagne-rural isolé- partenariats », « montagne-rural isolé-réseaux » et « montagne-rural isolé-TICE »...

Il n'en va évidemment pas du tout de même au sein de la « non zone de montagne ». Là, c'est le rural sous faible influence urbaine (RSFIU) qui se révèle fortement majoritaire pour ces trois stratégies de rupture de l'isolement. Plus précisément, c'est la stratégie de rupture de l'isolement « partenariats » (65%) qui excède le plus largement la part prise dans la base totale par cette stratégie (39%) : 26 points d'écart, contre une quinzaine dans les deux autres cas. En revanche, dans le rural isolé, ce sont surtout l' « utilisation régulière des TICE » et l' « ouverture de l'école sur l'extérieur via des partenariats durables », qui semblent, sous cet angle, très défavoriser ce type de territoire rural. Quant aux pôles ruraux, c'est surtout la stratégie « fonctionnement régulier en réseaux horizontaux et/ou verticaux », qui paraît, sous cet angle, les pénaliser.

Sur la base complète, en neutralisant donc le paramètre « zone de montagne », les résultats s'équilibrent grossièrement, comme on l'a vu précédemment à l'occasion de la présentation générale de la base « élèves » (et comme on pouvait le pressentir à la lecture des deux paragraphes précédents). Les différences n'apparaissent pas significatives, sauf pour le fonctionnement en réseau, dont la part dans le rural isolé (54%) dépasse largement le pourcentage de la base correspondant à ce type de ruralité (35%) et dont, corrélativement, la part dans les pôles ruraux (15%) est également largement inférieure au pourcentage de la base correspondant à ce type de ruralité (27%).

Interprétation rapide de ces premiers résultats

En toute première analyse, on peut penser que les difficultés liées à l'isolement, plus grandes encore au sein de la zone de montagne qu'en piémont ou plaine, ont pu pousser les écoles montagnardes concernées, pour se développer, ou simplement « survivre », c'est-à-dire pour ne pas se voir vidées de leurs derniers élèves avant terme, c'est-à-dire avant que la démographie ne les condamne définitivement, à construire des partenariats les ouvrant sur l'extérieur, à fonctionner en réseau pour mutualiser leurs forces et, compte-tenu de l'isolement géographique, à utiliser massivement les TICE dans l'enseignement scolaire.

A l'inverse, les écoles appartenant au rural sous faible influence urbaine ont peut-être pâti de leur relative trop grande proximité des zones urbaines. Trop près des villes, elles n'ont pas pu ou su mobiliser les financements et les partenariats nécessaires pour rompre leur isolement. A moins qu'elles ne soient vues contournées par les élèves dont les parents, travaillant en ville, surtout les parents « nantis » de PCS élevées, ont pu s'affranchir des contraintes ordinaires de la carte scolaire.

Hors de la zone de montagne, ce sont les pôles ruraux qui, pour des raisons de polarisation géographique peut-être, n'ont pas autant développé la stratégie de rupture de l'isolement « fonctionnement en réseau ». D'une façon plus transversale, toujours hors zone de montagne, c'est la stratégie de rupture de l'isolement « partenariats » qui s'avère la moins développée, dans les deux milieux réputés les plus ruraux (rural isolé surtout et, dans une moindre mesure, pôles ruraux).

Conclusion : principales « pistes » restant à explorer dans le cadre de la recherche sur l'école rurale au niveau de la sous-base « montagne »

Poursuite de l'étude de la scolarisation en zone de montagne

Il nous faudra sous cet angle, non seulement regarder comment les résultats scolaires des élèves de la sous-base « montagne » évoluent à mesure de la traversée du collège et jusqu'à l'entrée au lycée, pour ceux qui y parviendront, mais encore apprécier les pratiques d'orientation des élèves de notre sous-base dans le temps. Plus particulièrement, au niveau de la sous-base « montagne » toujours, il conviendra d'essayer de voir si, en matière de projets d'orientation, les niveaux d'aspiration et d'expectation des élèves et de leurs parents sont effectivement, comme c'est souvent le cas en milieux ruraux, plus faibles qu'en milieux urbains, à extraction sociale et culturelle comparable. Avant de tenter d'apprécier, sur ce plan-là encore, si les trois stratégies de rupture de l'isolement montagnard, produisent des effets « retards » sur les performances scolaires et l'orientation, dans quelle mesure et lesquels précisément... Enfin, il sera nécessaire, comme on l'a vu, d'apprécier le plus finement possible la variabilité de l'évolution des résultats scolaires et de l'orientation, au sein de la zone de montagne, en fonction du double croisement « typologie des milieux ruraux » et « caractère de l'école fréquentée ».

Comparaisons européennes et internationales

Au terme de notre étude, en fin 2005, nous pourrions vraisemblablement approcher l'éventuel impact des trois stratégies de rupture de l'isolement rural et montagnard identifiées a priori, à savoir l'utilisation régulière des TICE, le développement de partenariats durables avec des organisations extérieures à l'Education Nationale et le travail en réseaux, aussi bien horizontaux que verticaux, sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves scolarisés en zone de montagne. Il faudra alors nous demander si cet impact, au-delà de sa matérialité et de son intensité, est spécifique aux territoires montagnards étudiés, ou si, dans d'autres espaces montagnards français, mais également européens, de telles pratiques se sont également développées avec un impact comparable. De la réponse à cette interrogation dépend, au moins

partiellement, la réalisation d'une des finalités de notre recherche, la conception et le développement de pratiques pédagogiques mieux adaptées à la réussite scolaire parce que territorialisées.

Nous serons puissamment aidés dans cette étude comparative par les travaux du réseau européen rural Comenius en cours de création (Ecoles Rurales Européennes / ERE) qui, regroupant aujourd'hui 10 pays européens différents (Allemagne, Espagne, France, Suisse, Italie, Autriche, Slovaquie, Bulgarie, Roumanie et Finlande), avec pour chaque pays représenté à la fois au minimum un établissement supérieur de formation des enseignants et un établissement de scolarisation des élèves, s'est donné comme objectif de recenser, décrire et analyser toutes les stratégies de rupture de l'isolement mises en œuvre par les écoles et les établissements scolaires ruraux et montagnards en Europe. Une grille de recensement expérimentale vient d'être mise au point par l'ensemble des partenaires à l'occasion de leur premier séminaire à Barcelone en octobre 2002. Elle sera testée dans différents contextes au cours de cette année universitaire, puis stabilisée collectivement à l'automne 2003 à l'occasion du deuxième séminaire de travail ERE de Salerno, avant d'être utilisée pour bâtir la base de données européenne originale que le réseau Comenius s'est donné comme objectif de construire collectivement.

Orientation bibliographique

- ANGIOLA P. (coord.), *Sérino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*, Istituto Grafico Editoriale Italiano, 1998
- ALPE Y., CHAMPOLLION P., FROMAJOUX R.-C., POIREY J.-L., *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, Espaces ruraux et réussites scolaires, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2001
- ALPE Y., POIREY J.-L., Recherche sur les performances scolaires des élèves des milieux ruraux et formation de formateurs, in *Actes du 14^{ème} Colloque international « Recherches et formation des enseignants : Didactique des disciplines et formation des enseignants : Approche anthropologique*, Aix-en-Provence, 2001
- BICHE B., GERBAUX F., LE MONNIER J., PERRET J., *Créer son emploi en milieu rural*, *Les Chemins de traverse de la Pluriactivité*, L'Harmattan, Collection Alternatives Rurales, 1996
- BRIQUE R., LECONTE G., *La Formation aux métiers induits par le tourisme en montagne*, Délégation à l'Aménagement du Territoire (DATAR) / Association Nationale pour l'Etude et la Promotion des Métiers en Montagne (ANPMM), 1994
- CHAMPOLLION P., Evolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation, in *Actes des Journées « Politique de la montagne* », Université Joseph-Fourier / CEMAGREF, 1987
- CHAMPOLLION P., Le Rôle des établissements du second degré, in *Actes du Colloque « Quelle montagne demain ?* », Mairie de Fontaine (Isère), 1987
- CHAMPOLLION P., La Formation en montagne : état des lieux, problématique et enjeux, in *Actes du congrès de la Fédération Française d'Economie Montagnarde (FFEM) « Pour une relance de la politique montagne : la formation, un atout* », Saint-Jean-la-Vêtre (Loire), 1996
- CHAMPOLLION P., Utiliser la dimension européenne pour faire sortir l'école de ses murs ou Extra Muros, in *Education and Culture in Teacher Training Education in Europe*, *European Journal of Teacher Education*, vol. 25, Carfax Publishing, 2002
- CHAMPOLLION P., MITTAINE A., PERROT J.-P., TROUSSIER D., *L'Education Nationale en montagne : quelques éléments de constat*, Rectorat de l'Académie de Grenoble, 1991
- COLLECTIF, *Collèges et lycées, partenaires des territoires ruraux*, La Documentation Française, 1997
- COLLECTIF, *Faire vivre le rural, Projets de jeunes, projets de territoires*, Territoires, N°410, 2000
- CRAP, L'Ecole rurale, une école d'avenir, in *Cahiers pédagogiques*, N°365, 1998
- EIZNER N., HERVIEU B., JOLLIVET M., LAMARCHE H., MAHO J. et alii, *Avec nos sabots, La Campagne rêvée et convoitée*, Autrement, N°14, 1978
- JACCAZ Y. et alii, Métiers de montagne ou activités de montagne, in *Rhône-Alpes Formation*, 1995

- LECART P., *Les Petits collèges dans l'académie de Clermont-Ferrand – Constats et réflexions*, Rectorat de Clermont-Ferrand, 1989
- LEROY-AUDOIN C., MINGAT A., Les Groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France – Efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège, in *Notes de l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education*, N°1, 1996
- MINGAT A., OGIER C., Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural, in *Education et Formation*, N°25, 1990
- MORACCHINI C., Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne, in *CERAMAC Publications*, N° 4, 1992
- OEUVRARD F., Les Petits établissements scolaires, in *Education et Formation*, N°25, 1990
- OEUVRARD F., Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques, in *Education et Formation*, N°43, 1995
- PERRET J., L'Interdépendance des activités rurales, in *Territoires ruraux et développement*, Ed. Association Descartes, 1994
- POIREY J.-L., FROMAJOUX R.-C. et alii, *L'Ecole rurale au carrefour des territoires et des réseaux, Exemple du département de l'Ain*, Presses Universitaires de Lyon, 1998
- REVUE DE GEOGRAPHIE ALPINE, *L'Enfant montagnard... Son avenir*, N° Hors série, 1980
- REVUE DE GEOGRAPHIE ALPINE, *Montagnes d'Europe et Communauté Européenne, Les Sociétés montagnardes face à l'intégration européenne*, N°4, 1992

Annexe 1 Résultats détaillés de l'enquête rectorale de 1990 sur la réussite scolaire et l'orientation dans les collèges de montagne de l'académie de Grenoble (les données utilisées dans cette étude datent toutes de 1989)

<i>Départ tements</i>	<i>Effectifs 6^{ème}</i>	<i>Probabilité d'accès à la 2^{nde} GT sans redoubler</i>	<i>Appréciation de l'éventuelle différence entre zone de montagne et non zone de montagne (.05)</i>	<i>Probabilité d'accès à la 2^{nde} GT s compris</i>	<i>Appréciation de l'éventuelle différence entre zone de montagne et non zone de montagne (.05)</i>
---------------------------	----------------------------------	---	---	--	---

Ardèche	Ardèche	Ardèche	Ardèche	Ardèche	Ardèche
Montagne	009	1.	0, 404	0, 581	0, 581
Non- montagne	208	1.	0, 373	0, 539	0, 539

Drôme	Drôme	Drôme	Drôme	Drôme	Drôme
Montagne	303	4.	0, 373	0, 508	0, 508
Non- montagne	357	4.	0, 375	0, 582	0, 582

Savoie	Savoie	Savoie	Savoie	Savoie	Savoie
Montagne	890	1	0, 377	0, 530	0, 530
Non- montagne	1.266	1	0, 412	0, 579	0, 579

Savoie	Savoie	Savoie	Savoie	Savoie	Savoie
Montagne	1.450	0,	0, 396	0, 526	0, 526
Non- montagne	2.719	0,	0, 421	0, 572	0, 572

Haute-Savoie	Haute-Savoie	Haute-Savoie	Haute-Savoie	Haute-Savoie	Haute-Savoie
Montagne	2.171	0,	0, 393	0, 541	0, 541

Non- montagne	4.338	390	0, significative	,541	0 significative
--------------------------	--------------	------------	-------------------------	-------------	------------------------

Académie de Grenoble	Académie de Grenoble	Académie de Grenoble	Académie de Grenoble	Académie de Grenoble	Académie de Grenoble	Académie de Grenoble
Montagne	5.828	393	0, Différence très	,541	0 Différence faiblement	0 Différence faiblement
Non- montagne	3.888	400	0, faiblement significative	,569	0 significative	0 significative
			aux dépens de la montagne		aux dépens de la montagne	

Cette probabilité finale, pour une année « n », s'approche en multipliant, puisqu'il s'agit de probabilités conditionnelles, les taux annuels de passage dans la classe supérieure (6^{ème} vers 5^{ème}, 5^{ème} vers 4^{ème}, 4^{ème} vers 3^{ème} et 3^{ème} vers 2^{nde} GT), résultats des commissions d'appel non compris, de l'année considérée « n ». Il s'agit donc d'une reconstitution d'itinéraires s'appuyant sur des cohortes fictives. La première fois sans tenir compte des promotions liées aux redoublements, la seconde fois en les y intégrant.

L'appréciation de l'éventuelle différence (significativité) a été testée à .05 (c'est-à-dire avec 5% de chances qu'elle soit due au hasard). A .01, niveau statistique plus fin également testé, aucune des petites différences constatées, qui s'étaient montrées statistiquement faiblement significatives à .05, ne s'est avérée cette fois statistiquement significative.

Pour mémoire, dans l'académie de Grenoble, 1 collège sur 4 est aujourd'hui situé en zone de montagne (de 1 sur 2 en Ardèche à 1 sur 10 en Drôme et en Isère, pour 1 sur 5 en Haute-Savoie). 1 collégien sur 5 est actuellement scolarisé dans un collège appartenant à la zone de montagne.

Annexe 2 : Présentation rapide de l'expérience pédagogique de Sérino (liaison école-territoire)

Cette expérience de liaison entre un réseau d'écoles primaires et leur « collègue » de rattachement a été réalisée en Italie, dans la région de la Campanie, à une cinquantaine de km de Naples, à Sérino plus précisément, entre 1995 et 2000. Elle a clairement mis en évidence, dans le cadre d'un projet pluriannuel ambitieux, les différents liens fonctionnels et institutionnels qui peuvent se tisser et se développer entre le milieu éducatif scolaire (écoles, collèges) et le territoire dans lequel il s'inscrit et opère. Trois fonctions de l'institution scolaire, de ses écoles et établissements locaux, qui ont permis ainsi son ouverture sur son environnement territorial, ont été identifiées et mises en oeuvre :

- L'école, en tant qu'outil du développement culturel, social, écologique et économique (utilisation des locaux de formation, des ressources éducatives documentaires et des ressources pédagogiques de l'école en faveur des salariés, des agents de développement et in fine des habitants du territoire environnant).
- L'école, en tant que lieu de mémoire et outil de valorisation du patrimoine et du territoire (adoption de monuments et de sites par les élèves, les classes, les établissements, restauration, mise en valeur et promotion desdits sites et monuments, etc.).
- L'école, en tant qu'agent du développement économique durable (participation à des chantiers, élaboration et diffusion de documents à finalité culturelle, sociale ou économique, création partenariale d'activités culturelles, sociales, écologiques et économiques).

Toutes ces activités pédagogiques d'« ouverture » ont eu pour effet premier de donner beaucoup de sens aux apprentissages didactiques. Toutes ont également servi de supports à de nombreuses actions pédagogiques relatives à l'orientation scolaire et professionnelle susceptibles de faciliter l'insertion sociale et professionnelle ultérieure des élèves. Toutes ont pareillement facilité les apprentissages des élèves éprouvant le plus de difficulté en finalisant de façon claire et lisible les efforts consentis pour apprendre. Toutes, enfin, ont reposé évidemment sur une volonté sans faille d'ouvrir l'école sur son territoire, ainsi que d'utiliser des pédagogies actives faisant « sortir » élèves et enseignants de leurs écoles et établissements pour les insérer mieux et plus fortement dans le milieu qu'ils veulent protéger, promouvoir et développer.

Elles ont ainsi permis d'établir des contacts réguliers et de développer des échanges efficaces entre école et territoire qui ont désenclavé l'école via ces partenariats stables et durables école-territoire (avec toutes sortes de structures et organismes associatifs, sociaux, environnementaux, économiques et institutionnels) qui, bien qu'évolutifs dans leurs modalités et contenus, ont finalisé les initiatives pédagogiques et éducatives.

Les pistes explorées et développées à Sérino dessinent de facto les contours d'une école ayant pour projet, au-delà de la pratique d'une pédagogie active responsabilisant élèves et enseignants qui la font directement, de façon contractualisée, collaborer avec les forces « vives » de son territoire ; une école cherchant à se bien insérer dans son environnement territorial ; une école désireuse de s'ouvrir sur autrui et sur l'extérieur ; une école enfin qui, par son impact sur le développement de son territoire, veut favoriser l'insertion sociale et

professionnelle ultérieure de ses élèves qui le souhaitent dans leur pays (en prenant naturellement bien garde de ne pas “ enfermer ” les élèves qui ne le souhaitent pas dans un destin collectif local).

A l'évidence, tous les projets de ce type n'ont pas l'ampleur de celui de Sérino : durée pluriannuelle, regroupement dans l'action d'un grand nombre d'écoles et d'établissements, dimension pluridisciplinaire, etc. Mais, au-delà de l'ampleur de cette expérience, au-delà de son évidente spécificité, ce qu'il convient d'en retenir, c'est la volonté de tous les acteurs éducatifs locaux d'entrer dans une démarche d'ingénierie éducative susceptible de fournir aux élèves des écoles rurales et montagnardes des chances de réussite et d'insertion équivalentes à celles dont bénéficient les élèves fréquentant des écoles moins isolées sur les plans culturel, social et économique en s'appuyant sur les “ richesses ” du tissu local rural et montagnard dans le cadre d'une véritable « didactique du territoire ».

Les classes uniques, une entité particulière au sein des écoles rurales ?

Marcelle Féraud

Directrice du site IUFM de Digne les Bains, IUFM d'Aix-Marseille,

L'Observatoire de l'Ecole Rurale a recueilli les premiers éléments de ses enquêtes : les données concernant les élèves se trouvant en CM2 pendant l'année scolaire 1999-2000.

Pour les professeurs des écoles stagiaires (et précédemment pour les normaliens) de nos départements alpins, enseigner en situation difficile, c'est enseigner dans une classe unique ! La présence de niveaux d'âge très différents, le peu d'élèves généralement dans chaque niveau, l'obligation de construire un enseignement adapté à chaque niveau, l'isolement de l'enseignant sont pour eux sources d'inquiétude. D'où l'idée de sélectionner les élèves des classes uniques de notre panel et de chercher si ces élèves forment une entité ayant des caractéristiques communes distinctes de celles de la population totale.

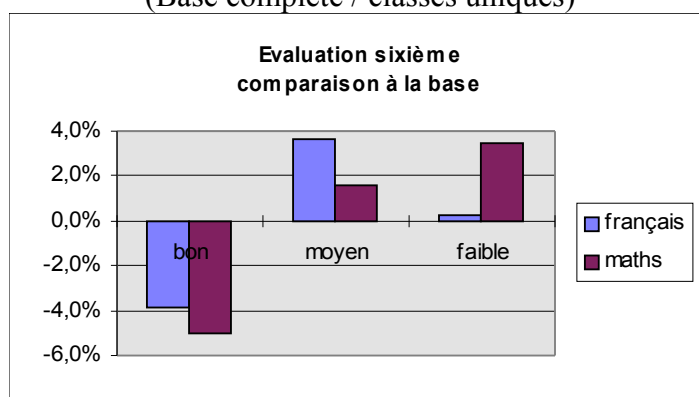
Nous nous intéresserons donc à une population de 94 élèves sur les 2394 de la base complète. Notons que 85% de ces élèves vivent en zone de montagne, et pour 43% d'entre eux dans la périphérie d'un pôle rural. Ils sont 48% à être nés dans le département.

Une opinion plus modérée sur l'école et leur niveau scolaire.

Les élèves des classes uniques sont moins nombreux à déclarer « aimer bien » l'école et un peu plus à déclarer « l'aimer moyennement ». La proportion de ceux qui se jugent excellents est plus faible, la proportion de ceux qui se jugent bons est supérieure, et ils sont moins nombreux à se reconnaître en difficulté. On retrouve chez leurs parents la même modération. Ces mêmes élèves ont plus d'appréhension pour l'année en sixième que leurs camarades à l'inverse de leurs parents.

Des résultats plus faibles et des ambitions moins grandes

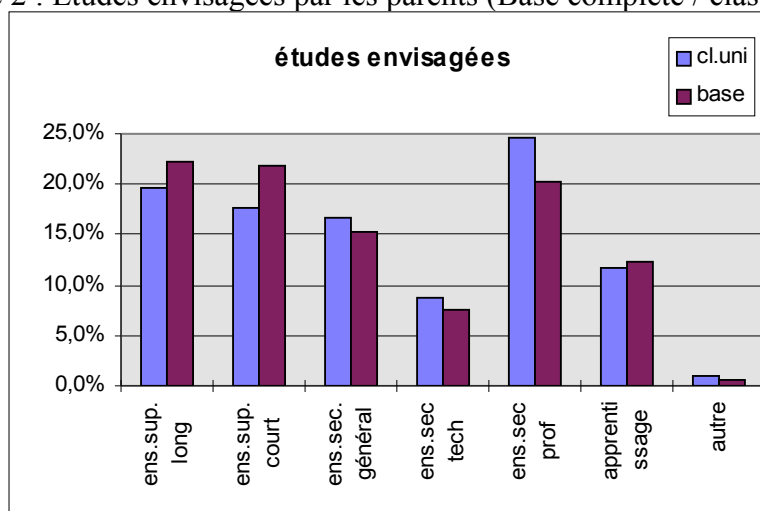
Graphique 1 : comparaison des résultats aux tests d'évaluation
(Base complète / classes uniques)



Les tests d'entrée en sixième montrent pour les élèves des classes uniques des taux de bons résultats inférieurs, des taux de résultats moyens et faibles plus élevés. Ce phénomène est plus marqué en mathématiques qu'en français.

Majoritairement, les élèves des classes uniques envisagent d'arrêter leurs études entre 19 et 20 ans, comme l'ensemble des élèves des écoles rurales, mais de manière un peu plus prononcée. Ils sont aussi plus nombreux à vouloir quitter l'école avant 16 ans. Les études secondaires professionnelles sont les plus choisies par leurs parents, alors que les parents de la base complète préfèrent l'enseignement supérieur long.

Graphique 2 : Etudes envisagées par les parents (Base complète / classes uniques)



L'accord parents – enfants est encore plus important au niveau des métiers : le premier métier souhaité par les parents est conforme au choix des enfants (un peu plus que dans la base) et le métier effectif envisagé par les élèves est conforme au choix des parents (un peu moins que dans la base).

Pour parvenir à ce métier, ils indiquent majoritairement un cursus scolaire, mais nous trouvons un taux de non-réponses plus élevé, ce qui semble indiquer que les élèves des classes uniques sont encore moins informés que leurs camarades sur la stratégie qu'ils doivent développer.

Des caractéristiques communes avec la base, mais plus marquées.

Quand on s'intéresse au choix de leur lieux de vie, on trouve les mêmes tendances dans les classes uniques et dans les classes de la base : ils souhaitent vivre à la campagne et dans leur région ; il leur serait indifférent de vivre dans une petite ou une moyenne ville, mais ils détesteraient vivre dans une grande ville ou dans un autre pays; ces choix se trouvent simplement amplifiés dans les classes uniques.

Sur le plan des loisirs, ils vont moins seuls à la piscine, un peu plus au cinéma et au musée en famille, l'école les conduit plus au musée et à la piscine ; ils pratiquent plus le foot dans un club.

Ils empruntent plus de livres à l'école, et jouent plus d'un instrument de musique avec un professeur.

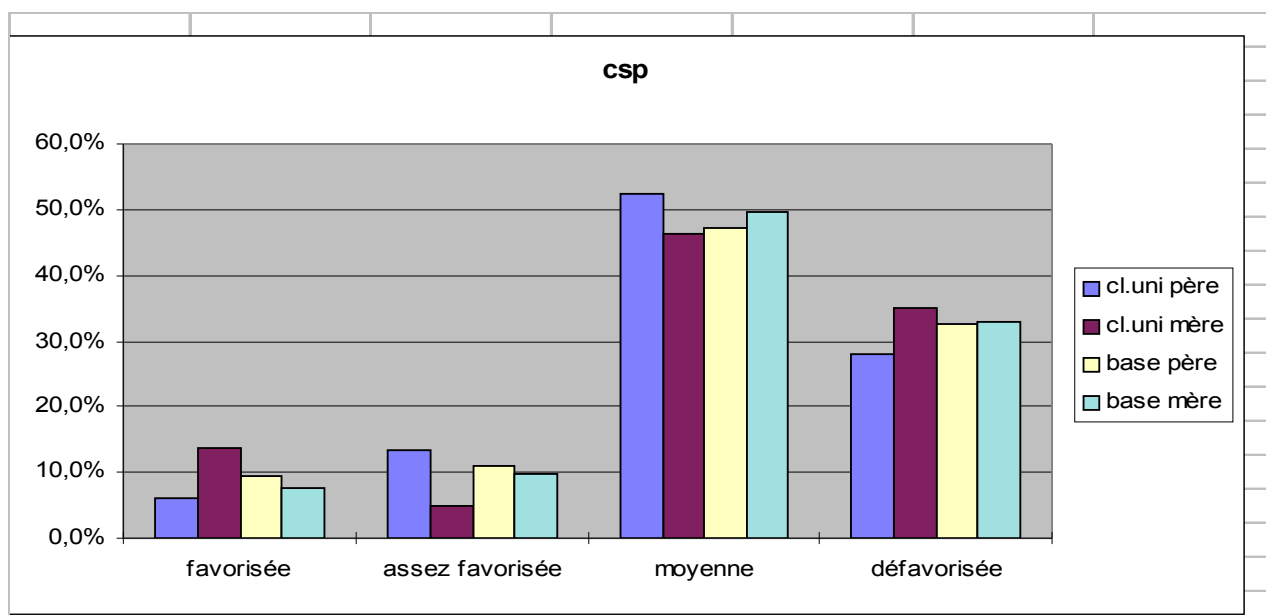
Quelques différences remarquables

Si les enfants des classes uniques jugent importantes les mêmes disciplines : Français, Mathématiques, Education civique, Histoire - Géographie, le taux de ceux qui jugent les mathématiques comme moyennement ou peu importantes est plus élevé ainsi que ceux qui jugent le français comme peu important.

Les classes uniques fonctionnent plus en réseaux (27% contre 12%) et plus en partenariats (17% contre 11%). Les enseignants éprouvent sans doute plus la volonté de rompre leur isolement.

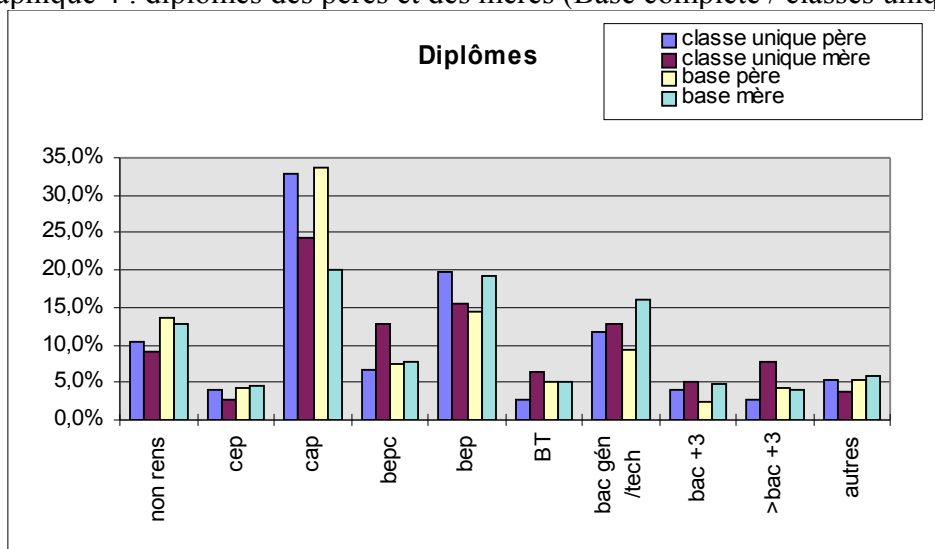
Autre particularité importante : si nous nous intéressons aux catégories socioprofessionnelles, nous pouvons constater que ce sont les mères des classes uniques qui ont les taux les plus importants de catégories favorisée et défavorisée et à l'inverse les pères des classes uniques qui ont les taux les plus importants dans les catégories assez favorisée et moyenne. Remarquons aussi que la différence entre les parents des classes uniques est assez importante alors qu'elle est très faible entre les parents de la base.

Graphique 3 : PCS des pères et des mères
(Base complète / classes uniques)



Pouvons - nous mettre en relation cet élément avec le fait que c'est aussi chez les mères des classes uniques que l'on trouve les taux les plus élevés de diplômes bac +3 et supérieurs à bac +3 ?

Graphique 4 : diplômes des pères et des mères (Base complète / classes uniques)



Il semble donc que tout en ne constituant pas véritablement une entité particulière au sein des classes rurales, les classes uniques et leurs usagers (parents et élèves) se distinguent quelque peu de l'ensemble. Ces indications bien sûr mériteraient d'être confirmées sur une population plus importante.

Conclusion du tome 2

Pierre Champollion

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Grenoble

Les débuts du dépouillement et de l'analyse des bases de niveau CM2 « élèves », « parents » et « écoles » de notre échantillon nous ont montré qu'apparemment seuls deux grands types de territoires, le département et les différents milieux ruraux (rural isolé, pôles ruraux et leur périphérie, rural sous faible influence urbaine) de la zone administrative de montagne, étaient susceptibles, par rapport aux différentes variables dépendantes étudiées, de s'écarter significativement, sur le plan statistique, des résultats observés sur l'ensemble de la base. Il conviendra donc, et ce fera évidemment l'objet de la première partie de notre prochain volume (troisième des cinq tomes prévus, à paraître en 2004) de notre publication pluriannuelle, de poursuivre et d'affiner les caractéristiques qui ont été initialement mises en évidence à ce niveau, concernant les performances et les comportements scolaires notamment. Mais, au-delà, il s'agira aussi d'analyser, dans une seconde partie, en fonction des résultats initiaux, mis cette fois en perspective de façon beaucoup plus différenciée, les pratiques d'orientation développées et les résultats d'orientation obtenus dans les différents types de territoires ruraux et montagnards par les élèves et les familles de notre échantillon. Les deux saisies successives à venir, aux niveaux 3^{ème} et 2nde, où les questions d'orientation se font chaque année, à mesure que progressent dans leurs cursus scolaires les élèves, davantage prégnantes, nous y invitent à l'évidence fortement ...

S'il est en effet actuellement possible, à partir des quelques études scientifiques publiées sur la question, de tracer les grandes lignes d'une problématique générale, non différenciée sur le plan territorial, de l'orientation (pratiques et résultats) en zone rurale ⁴⁶, il paraît aujourd'hui encore très difficile, pour ne pas dire davantage, en raison de la quasi-absence de littérature scientifique sur le sujet, de comprendre véritablement les pratiques d'orientation et d'analyser finement les résultats obtenus en matière d'orientation dans les milieux ruraux et montagnards étudiés de façon différenciée, en fonction de la nouvelle typologie rurale INSEE / INRA et en fonction de l'appartenance ou non à la zone administrative de montagne, notamment.

Aborder l'étude des pratiques d'orientation, des représentations qui les sous-tendent et les accompagnent, ainsi que les résultats de ces pratiques d'orientation, en terme de réussites scolaires, de choix d'itinéraires de formation et de modalités d'insertion professionnelle par exemple, au sein des territoires ruraux et montagnards, dans le cadre de la recherche initiée par l'Observatoire de l'Ecole Rurale en 1999, semble donc a priori constituer une démarche frappée au coin du bon sens. Approcher la dispersion et les diverses valeurs typiques des

⁴⁶ Cf. travaux de A. Mingat, F. Oeuvarard, M. Duru-Bellat, A. Van Zanten : voir chapitre rédigé par F. Danvers.

variables dépendantes de la sphère “ orientation ” (durée des études projetées, durée des études entreprises, métiers rêvés, métiers projetés, itinéraires de formation choisis et/ou subis, modalités d’insertion professionnelle mises en œuvre de façon anticipée et/ou projetées, différences d’appréciation en matière d’orientation entre élèves, parents d’élèves, enseignants, personnels d’orientation, personnels d’éducation, chefs d’établissement et corps d’inspection, niveaux d’aspiration et d’expectation des élèves et de leurs parents, censures et coups de pouce institutionnels, contraintes vécues et réelles de l’affectation, liées ou non au volume et à la diversité de l’offre de formation professionnelle de proximité, à l’éloignement de l’offre de formation inexistante localement, etc.) en fonction des variables indépendantes de la base totale et de la sous-base “ montagne ” élèves et parents (milieux ruraux, stratégies de rupture de l’isolement, PCS et diplômes des parents, etc.), au moment où se construisent les projets d’orientation et se cristallisent les choix d’orientation qui en résultent, soit en fin de 3^{ème} de collège pour la grande majorité des 2.500 élèves de notre panel, interpréter ces valeurs caractéristiques de façon comparative, aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif, devrait ainsi constituer l’essentiel de notre travail de recherche à partir de l’an prochain et, partant, fournir le contenu scientifique du troisième tome de notre publication qui s’intitulera *Parcours scolaires et construction de projets*. Inscrire dans la durée l’observation des pratiques d’orientation et des résultats de ces pratiques entamée en 5^{ème} (saisie de l’année “ n + 2 ”), en suivre l’évolution en 3^{ème} (saisie “ n + 4 ”) et jusqu’en 2^{nde} (saisie “ n + 5 ”), mesurer ainsi qu’analyser les éventuels écarts repérés entre les différentes saisies, identifier les tendances lourdes de ces évolutions le cas échéant, repérer l’éventuel impact sur l’orientation mise en œuvre, l’affectation réalisée et l’insertion professionnelle projetée des différentes stratégies de rupture de l’isolement mises en œuvre par les écoles et les établissements de notre échantillon, etc. pourrait peut-être même nous permettre de déboucher à terme sur l’esquisse d’un début de didactique de l’orientation en milieux ruraux et montagnards...

A cette fin, l’équipe de pilotage inter-IUFM et les six équipes départementales de l’Observatoire de l’Ecole Rurale s’efforcent de s’étoffer en matière de compétences liées à la problématique de l’orientation. L’équipe de pilotage de la recherche développée par l’Observatoire comprenait déjà, avec l’auteur de ces lignes, un ancien responsable départemental de l’orientation en milieux ruraux. Aujourd’hui, elle accueille Francis Danvers, professeur des universités à l’université de Lille 3, section « sciences de l’éducation », praticien de l’orientation devenu spécialiste des questions d’orientation, à titre de membre associé. D’autres praticiens de l’orientation et de l’insertion, conseillers d’orientation-psychologues (COP) et directeurs de Centre d’Information et d’Orientation (DCIO) exerçant actuellement dans les différents milieux ruraux et montagnards concernés ont également déjà rejoint les différentes équipes départementales de l’Observatoire, ou bien sont sur le point de le faire (suivant les départements), pour apporter leur concours, à partir de leur expertise spécifique, ainsi que de leur connaissance du terrain éducatif rural, à l’interprétation des résultats qui seront observés et analysés à l’issue des deux dernières saisies à venir.

Ce travail d’analyse et d’interprétation des résultats issus des quatre saisies de notre panel, en outre, sera certainement dans les années à venir éclairé, mis en perspective et complété par l’étude comparative des modalités de scolarisation, des pratiques d’orientation et des résultats scolaires que le projet de réseau thématique rural européen Comenius 3 “ Ecoles Rurales Européennes ” (ERE), projet qui vient tout juste d’être pré-sélectionné par la Commission Européenne, entreprend cette année, à l’initiative de l’Observatoire de l’Ecole Rurale (OER), dans huit autres pays de l’Union Européenne en cours d’élargissement

(Allemagne, Espagne, Italie, Autriche, Slovénie, Bulgarie, Roumanie et Finlande) et en Suisse. Les stratégies et les pratiques françaises en matière de scolarisation en milieux ruraux et montagnards et de rupture de l'isolement géographique, social et culturel, pourront de la sorte être confrontées avec celles qui sont mises en œuvre chez plusieurs de nos voisins européens comportant tous de larges pans de leurs territoires sis en zones rurales et/ou montagnardes. Une ou plusieurs formations d'enseignants, de chefs d'établissements et d'adjoints, d'inspecteurs chargés des questions d'orientation, ainsi que de personnels d'orientation européens devraient, au terme du processus engagé, soit à partir de l'année universitaire 2005-2006, être proposées dans le cadre du nouveau programme SOCRATES 3 en cours d'élaboration par la Commission Européenne (au moins dans ses actions spécifiques actuellement en vigueur du type de COMENIUS 2.2 et, peut-être, d'ARION, dans la mesure bien évidemment où celles-ci seront maintenues).

Enfin, cette volonté d'appréhender de manière comparative la question de l'orientation en milieux ruraux et montagnards, aussi bien au sein des territoires ruraux et montagnards français de notre échantillon que dans les territoires ruraux et montagnards de nos huit pays partenaires, devrait nous permettre à terme de jeter les premières pierres d'une approche interculturelle de l'orientation... Approche interculturelle qui, sous condition vraisemblablement que des politiques éducatives ad hoc, exclusives de toute orientation trop précoce⁴⁷, viennent relayer et soutenir les initiatives de ce type prises localement, pourrait déboucher sur d'heureuses conséquences sur le devenir scolaire et l'insertion professionnelle de jeunes ruraux et montagnards parfois frileux en matière d'orientation... Ouvrir via dialogues et échanges les élèves d'un territoire donné sur d'autres territoires dont les caractéristiques sont différentes du sien, essayer d'égaliser les chances entre territoires différents par des stratégies locales adaptées, dans la perspective d'un aménagement territorial plus équilibré et d'une cohésion sociale retrouvée, faire donc entrer l'interculturel dans l'orientation, seraient peut-être effectivement à même, in fine, par la conjugaison de leurs effets, de transformer en les rendant plus efficaces certaines pratiques d'orientation rurales et montagnardes qui nous paraissent, sous réserve bien sûr d'inventaire, encore aujourd'hui trop jouer, d'une façon bien sûr globale et/ou moyenne, en défaveur des élèves scolarisés dans ces territoires...

⁴⁷) ALLEMAN-GHIONDA C., La Pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale, in *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, De Boeck Université, 2002

Post-face

Le collège dans tous ses états : quelques points de repères

Francis Danvers

UFR des sciences de l'éducation, Université C. de Gaulle de Lille III

A l'origine, le collège désigne un établissement de type universitaire. Avec les jésuites, les collèges deviennent des institutions "secondaires" au cursus élaboré et fixe, aux âges d'étude peu à peu déterminés. Au XIX^e siècle, les collèges sont non seulement des établissements secondaires qui préparent au baccalauréat, mais ils disposent aussi de classes élémentaires qui ont un programme différent de celui des écoles primaires. Le niveau élémentaire du secondaire va prospérer durant toute la III^e République. Sous J. Ferry, le dispositif scolaire est structuré en deux ordres verticaux : l'ordre du primaire (avec ses écoles communales, ses cours complémentaires, ses écoles primaires supérieures), gratuit et destiné au peuple ; l'ordre du secondaire, celui des collèges municipaux et des lycées d'Etat (de la section enfantine à la terminale), payant et réservé à l'élite sociale (C. Lelièvre, 1990). Ainsi avant la V^e République, le terme "collège" désignait un établissement secondaire complet accueillant des élèves venant pour la plupart de milieux socialement et culturellement privilégiés, depuis l'âge de six ans jusqu'à la terminale.

Après la Première Guerre mondiale, se crée un mouvement en forme d'une "école unique". L'école moyenne qui en découle sous la V^e République accueille désormais l'ensemble d'une classe d'âge après son passage dans les classes élémentaires du primaire jusqu'à la fin de l'obligation scolaire. Entre 1959 et 1975 ont existé des collèges d'enseignement général (CEG) ou secondaire (CES) ou technique (CET). Depuis la réforme Haby de 1975, instituant le "collège unique", le collège désigne un établissement consacré au premier cycle du secondaire. Si l'on définit le "collège unique" comme le niveau d'enseignement qui doit s'adresser à tous les élèves de la même manière pour leur donner la même formation visant les mêmes objectifs, comme l'application à tous d'un modèle unique, cet idéal semble aujourd'hui bien loin d'être réalisé et même, d'être un idéal possible. Le collège unique n'est pas le collège uniforme. Les textes officiels qui définissent les structures et les méthodes de l'enseignement dans le premier cycle du secondaire ont retenu l'expression de "pédagogie différenciée"⁴⁸. Depuis le rapport de L. Legrand, (1982) le débat reste vif entre "les libéraux", les "républicains refondateurs" et les "démocrates rénovateurs", car un choix de finalités ne saurait être que politique. Collège "unique" avec effets négatifs de l'orientation tardive ou filières précoces et risques de stigmatisation des enfants des classes populaires ? La constitution de classes de niveau dans les collèges a eu tendance à accentuer les inégalités entre élèves (M. Duru-Bellat & A. Mingat, 1997).

Une majorité de professeurs, tous âges confondus, estime désormais que le rétablissement d'une orientation avant la classe de troisième constitue une priorité, le collège

⁴⁸ *La pédagogie différenciée au collège*, Inspection générale de l'Education nationale, CNDP, Paris, 1980.

unique apparaissant comme un « objectif irréaliste » (*Le Monde de l'éducation*, mars 2002). L'enquête d'opinion traduit sans doute plus l'expression du désarroi d'enseignants à la limite du découragement, qu'un véritable choix de société.

A la diversité des collèges correspond la diversité des pratiques d'orientation, notamment dans les zones d'éducation prioritaire. La présence d'un collège dans une zone à faible densité démographique relève d'un choix politique des élus, au nom du principe d'égalité de l'offre de formation dans une logique de service public auquel se surajoute un principe d'efficacité sociale pour lutter contre la désertification de certaines zones rurales. La carte scolaire en milieu rural est un outil d'aménagement du territoire pour répondre "aux besoins des populations en quelque lieu qu'elles se trouvent", (avis du Conseil économique et social, novembre 1998). Faut-il en appeler à la création de zones d'éducation rurales à l'instar des zones d'éducation prioritaires ?

Pour F. Oeuvarard, (Oeuvarard,1990), *"l'orientation en fin de troisième différencie les élèves des petits collèges ruraux des autres. Ils sont en effet moins souvent orientés en seconde. Ce constat doit être rapporté au contexte social et culturel de ces collèges plus qu'à leur petite taille qui n'est qu'un indicateur de leur implantation dans un secteur rural"*. Les ruraux vont davantage dans l'enseignement professionnel et technologique. Les pratiques d'orientation de ces établissements reflètent un niveau d'aspiration plus faible des élèves, des demandes différenciées des familles, mais aussi des pratiques d'orientation plus sélectives en direction des jeunes de milieu modeste, toutes choses étant égales par ailleurs. Pourtant, globalement les jeunes ruraux n'ont pas des valeurs très éloignées de celles des jeunes urbains (O. Galland et alii, 1993, 2001).

A la même période, A. Van Zanten, (Van Zanten,1990), a mis à jour des différences entre le rural *"où l'offre éducative est moins importante, les ambitions plus modestes, mais les désillusions moins grandes de la part des familles et des élèves"* et l'espace urbain, au sein duquel *"tout paraît proche, possible, accessible, mais où les distances sociales sont encore plus marquées, les aspirations sociales décuplées et donc les déceptions plus grandes"*. La concurrence entre le public et le privé en milieu rural et montagnard ne peut être assimilée à la concurrence accrue entre les établissements en milieu urbain.

Le collège, "maillon faible" du système éducatif en raison d'une quête constante de démocratisation ? D'après les travaux de l'IREDU (Duru-Bellat & Mingat, 1993), le collège produit en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure. *"L'histoire du collège se confond avec celle de son ouverture au plus grand nombre. A l'épineuse question de l'hétérogénéité des élèves s'ajoutent aujourd'hui celles de l'échec et de la violence dans de nombreux établissements"* (A. Prost, 1999). Le débat national sur "le Collège de l'an 2000" concluait au fait que *"Depuis une trentaine d'années et par des ajustements successifs, le collège pour tous s'est mis en place en France. Avec la disparition progressive de l'orientation à l'issue de la cinquième, ce collège a largement atteint une partie de ses objectifs. Presque tous les élèves arrivent en troisième, le niveau moyen s'est plutôt amélioré, de manière plus ou moins nette selon les disciplines, malgré un taux d'élèves en difficulté qui reste élevé. Mais les comparaisons internationales montrent que le collège français est à la fois un des plus performants et un des moins injustes : le collège n'est pas en échec et sa "fragilité" tient moins à ses résultats, globalement satisfaisants, qu'aux épreuves qu'il doit surmonter pour répondre aux demandes opposées qui les constituent, celle d'être l'école de toute une classe d'âge, et celle de préparer une partie des élèves à des études longues... Le collège pour tous n'est pas seulement une exigence civile et morale, c'est aussi une nécessité économique et sociale si l'on veut que le niveau de la formation générale*

commune contribue à la richesse et au développement du pays", (F. Dubet et alii, mai 1999, rapport remis à S. Royal, p 128-129). Comment orienter positivement des élèves vers des formations dont ils savent qu'elles sont réservées principalement aux élèves en échec ? Les auteurs du rapport considèrent qu'"il n'est pas acceptable que, sous prétexte d'options, notamment des choix de langues, se constituent des classes de niveau et des filières".

Sur le plan des apprentissages, le "métier de collégien" (au sens de la condition scolaire du collégien) se construit dans une distance critique avec l'école, les enseignants et la culture scolaire. Cette distanciation dépend des ressources scolaires que l'élève est en mesure de mobiliser, mais aussi de l'organisation de l'établissement et de la culture juvénile qui l'entoure (O. Cousin et G. Felouzis, 2002).

Le collège idéal n'existe pas. Le "collège efficace" serait celui qui assurerait la performance scolaire tout en donnant du sens aux études des collégiens. Le nouveau collège républicain où toute une classe d'âge acquiert un socle commun de savoirs, savoir-faire, savoir-être, de compétences, sur lequel les jeunes bâtiront leur spécialisation progressive, reste à inventer par référence aux exigences d'une société cognitive (d'apprentissage tout au long de la vie).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALUTEAU F.,(edit), 2000, "Collèges sous tension", *Perspectives documentaires en éducation*, n°50/51, Paris, INRP.
- COUSIN O. , FELOUZIS G., 2002, *Devenir collégien*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F.
- DANVERS F., *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, (à paraître).
- DEMAILLY L., 1991, *Le collège : crise, mythes et métiers*, Presses universitaires de Lille
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DUBREUIL B., 1999, *Collèges en milieux populaires*, Paris, L'Harmattan
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.P., MINGAT A., 1992, *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège*, Cahiers du Centre Fédéral de la Fédération de l'Education Nationale, FEN.
- GALLAND O., LAMBERT Y., 1993, *Les jeunes ruraux*, L'Harmattan.
- LELIEVRE C., 1990, *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*, Paris, Nathan
- LOBSTEIN J.L., 2002, "Le collège rural et son territoire", *Administration et Education*, revue de l'AFAE, n°1, pp109-117.
- OEUVRARD F., 1990, "Les petits établissements scolaires", *Education et formations*, n° 25, octobre-décembre, pp11-26.
- PAYET J.P., 1997, *Collèges de banlieue*, Paris, A.Colin
- PROST A., 1992, *Education, société et politique*, Paris, Seuil.
- THELOT C., 2001, *Les écrivains français racontent l'école*, Paris, Delagrave, Maisonneuve & Larose
- VAN ZANTEN A., 1990, *L'Ecole et l'espace local*, Lyon, PUL.

* Note d'information n°01-06 février : "Mise en œuvre des réformes dans les collèges à la rentrée 2000", Direction de la programmation et du développement, Ministère de l'Education nationale.

Annexes

1. Composition des équipes départementales

Ain :

Alpes de Haute-Provence

Yves ALPE, Maître de conférences en sociologie
Marcelle Féraud, directrice du site IUFM de Digne les Bains
Bernard Mathieu, professeur des écoles, site IUFM de Digne les Bains

Ardèche

Chantal Carulla, PEMF, IUFM Grenoble (Centre de Privas)
Pierre Champollion, IA-IPR, IUFM Grenoble
Pierre Couderc, PEMF, IUFM Grenoble (Centre de Privas)

Drôme

Pierre Champollion, IA-IPR, IUFM Grenoble
Thierry May-Carle, PEMF, Directeur d'école d'application, IUFM de Grenoble (Centre de Valence)
Mireille Talon, PEMF ER .

Haute-Loire

Haute-Saône

Martine André, Collège Jacques Prévost, 70140 Pesmes
Roland Belin, Ecole publique, 70160 Amance
Patricia Bietry, Collège Jacques Prévost, 70140 Pesmes
Jean-Marc Campaner, Centre local IUFM, 70000 Vesoul
Colette Choulet, IEN Inspection Lure 70200 Lure
René Colin, IEN Inspection Luxeuil, 70300 Luxeuil
Michèle Brando, Ecole publique des Granges, 70270 Saint-Barthélémy
Bernard Dieudonné, Collège Gaston Ramon, 70180 Dampierre-sur-Salon
Catherine Garcia, Collège Louis Pasteur, 70500 Jussey
René Haas, Directeur CIO, 70000 Vesoul
Théophile Hounkpatin, Principal Collège Leroy-Gourhan, 70600 Champlitte
Jean-Pierre L'Hôte, Directeur Département de Psychologie, Université de Franche-Comté, 25000 Besançon
Michel Leroy, Ecole publique du Centre, 70800 Saint-Loup-sur-Semouse
Thierry Maron, Ecole publique, 70210 Vauvillers
Cyril Masselot, Centre MTI@SHS, Université de Franche-Comté, 25000 Besançon
Anne Ottmann, IEN Inspection Luxeuil, 70300 Luxeuil
Fabienne Paget, CIO, 70000 Vesoul
Jean-Louis Poirey, Directeur Adjoint IUFM de Franche-Comté, 25000 Besançon
Régis Scherrer, Ecole publique, 70700 Gy
Patrick Villequez, Ecole publique, 70310 Sainte-Marie-en-Chanois

2. Fiches signalétiques départementales :

Alpes de Haute Provence

1) Premier degré :

	public		privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre d'écoles	184			
Nombre de classes				
Nombre total d'élèves	13 955			
Nombre de classes uniques	34	34		
Nombre d'élèves en CU	Environ 300	Environ 300		

Evolution récente des effectifs : + 0,5 % de 1997 à 2002

2) Second degré :

	public		privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre de collèges	15		2	0
Nombre de classes (ou sections)				0
Nombre total d'élèves				0

ARDECHE

1) Premier degré :

	public		privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre d'écoles	338	212	113	76
Nombre de classes	1007	499	421	198
Nombre total d'élèves	21671	?	8605	5464
Nombre de classes uniques	16 maternelle 64 primaire	12 63	16	16
Nombre d'élèves en CU	?	?	217	218

2) Second degré :

	Public		Privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre de collèges	26	9	15	4
Nombre de classes (ou sections)	466	93	222	31
Nombre total d'élèves	10354	2038	5589	706

DROME

1) Premier degré :

	public		privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre d'écoles	447	?	45	?
Nombre de classes	1 854	689	272	31
Nombre total d'élèves	41 971	Environ 7 200	6 624	?
Nombre de classes uniques	54	51	2	2
Nombre d'élèves en CU	Environ 550	Environ 510	Environ 25	Environ 25

2) Second degré :

	public		privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre de collèges	38	13	16	0
Nombre de classes (ou sections)	745+69 SEGPA/UPI=814	94	227	0
Nombre total d'élèves	19 385	2 350	5 909	0

Haute Loire

1) Premier degré :

	public				privé			
	total	En zone rurale		Faible influ	total	En zone rurale		Faible influ.
		Isolé	pôle rur.			Isolé	Pôle rur.	
Nombre d'écoles	210	94	21	27	70	31	5	16
Nombre de classes	696	227	90	101	353	114	62	77
%	100%	33%	13%	15%	100%	32%	9%	22%
Nombre total d'élèves	14 534	4 503	1 905	2 235	7 751	2 321	1 486	1 718
%	100%	31%	13%	15%	100%	30%	19%	22%
Nombre de CU (hors PRI ou regroupement communal)	19	15	0	3	5	4	0	1
Nombre d'élèves en CU (hors RPI ou regroupement communal)	247	186	0	42	65	52	0	13

Evolution récente des effectifs : Après avoir été de longues années en baisse, les effectifs sont actuellement en hausse (+ 4,4% à la rentrée 2002 par rapport à 1999), grâce au bilan migratoire positif du département, essentiellement dans sa partie nord-est sous influence de l'agglomération stéphanoise.

2) Second degré :

	public		privé	
	total	En zone rurale	total	En zone rurale
Nombre de collèges	21	18	22	15
Nombre de classes (ou sections)	249	197	222	141
Nombre total d'élèves	5679	4 321	5 104	3 198

Evolution récente des effectifs :

Les effectifs sont actuellement en légère baisse, la progression que connaît le premier degré n'ayant pas encore atteint le collège.

