

## *Dix ans de recherche sur le système éducatif en zones rurales et montagnardes Qu'avons-nous appris ?<sup>1</sup>*

Pierre Champollion, UJF-OER, Yves Alpe & Alain Legardez, AMU-OER

### *L'origine du questionnement : des connaissances fragmentaires sur les contextes territoriaux*

L'origine des recherches conduites par l'Observatoire de l'école rurale (OER), initialement dans le cadre des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) français, est directement liée au manque de connaissances disponibles à la fin des années 1990 sur la scolarité en milieux ruraux et montagnards. Ces recherches sont issues, dans les faits, d'un constat paradoxal, effectué par les membres fondateurs de l'OER à la fin des années 1990, qui n'avait pas reçu de réponse scientifique véritablement documentée : pourquoi les élèves issus des classes uniques rurales et montagnardes, après être entrés au collège dans les « meilleurs » (Oeuvarard, 1995) en terme de réussite scolaire, en sortent-ils parmi les « pires » (Davaillon & Oeuvarard, 1998) en terme de hiérarchie sociale de choix d'orientation ? A cette question originelle se sont ensuite rapidement rajoutées d'autres interrogations qui, elles non plus, n'avaient pas alors reçu de réponses : quel pouvait être l'impact, sur la réussite scolaire et l'orientation, des différentes stratégies de rupture de l'isolement développées par les écoles et les collèges des milieux ruraux et montagnards, par exemple ? Ces premières questions ont été ensuite intégrées dans une problématique plus vaste interrogeant l'impact des espaces et des territoires ruraux et montagnards sur la scolarité et l'orientation des élèves qui débouchent aujourd'hui sur l'émergence de nouveaux concepts comme l'« effet de territoire » systémique sur l'école (Champollion, 2005, 2008). A la fin des années 2000, les recherches de l'OER se sont progressivement affranchies des seuls espaces et territoires ruraux et montagnards pour questionner d'autres espaces, territoires et territorialités.

### *La place insuffisante de la recherche et, singulièrement, des aspects contextuels et territoriaux dans la formation des enseignants*

La prise en compte des résultats des recherches entreprises dans la formation des enseignants participe d'un processus volontaire, progressif et diffus, nécessitant une appropriation des phénomènes mis au jour et une adaptation aux différents terrains d'exercice, donc une décontextualisation et une recontextualisation, comportant évidemment un passage par les instances décisionnelles. Même si l'on doit tenir compte qu'un délai est nécessaire pour que des connaissances nouvelles soient « transposées » (Chevallard, 1991) dans la formation des enseignants, on peut s'interroger sur le faible impact des rapports, travaux et recherches qui avaient déjà été menés sur ces questions. Par exemple, les premiers travaux sur les classes uniques datent des années 1985-1990, alors que, pour ce qui relève de la prise en compte des spécificités de la ruralité dans la formation des enseignants, il ne s'est pas fait grand-chose jusqu'en 2004-2005. Certes, ici et là, de façon non systématique, certains IUFM ont mis en place des modules de formation spécifiques à l'enseignement en milieux ruraux communs aux PE et aux PLC (Héry, 1998). De manière indirecte, certains petits modules de formations, sur l'enseignement en classes uniques et dans des classes à plusieurs niveaux ou dans la ruralité en général, ont également contribué à préparer les enseignants qui les suivaient (tous ces modules ne sont généralement pas obligatoires) à enseigner en milieux ruraux et montagnards,

---

<sup>1</sup> Article-bilan des recherches sur l'école rurale et montagnarde réalisées par l'OER de 1999 à 2009. Rédigé en 2010, il a été publié dans le tome 6 de *l'enseignement en milieu rural et montagnard*.

ou du moins à les y sensibiliser. Mais, en règle générale, les adaptations aux contextes éducatifs ruraux n'ont pas beaucoup été développées.

### **Principaux résultats généraux obtenus**

L'équipe de recherche a choisi la méthode du suivi de cohortes réelles d'élèves appartenant aux divers types de milieux ruraux répertoriés par l'INSEE, sur six départements (Ain, Alpes de Haute Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire, Haute-Saône) représentant cinq académies pendant six ans (de 1999 à 2005). Les familles et les équipes pédagogiques ont été elles aussi interrogées. La structure de base du questionnaire a été conservée, avec seulement des mises à jour pour tenir compte du cursus scolaire ou pour compléter des informations. Le travail de l'OER a été facilité par l'existence d'un réseau d'enseignants en poste dans le milieu rural, et qui sont associés à la recherche par la mise sur pied de mini-colloques, la tenue régulière de réunions de travail et le montage d'actions de formations spécifiques. Ce réseau a permis d'obtenir un très bon taux de retour des questionnaires, et l'équipe de recherche lui doit beaucoup.

#### *Une méthodologie particulière : les outils « Catalyse »*

Cette orientation du travail nous a conduit à privilégier les outils « Catalyse », qui sont constitués d'un ensemble de logiciels d'analyse (système « Catalyse » : logiciels Pragma, Anaconda et Nuage) fournis par le Centre [MTI@SHS](#) (Laboratoire THÉMA-CNRS, Université de Franche-Comté), qui a assuré aussi l'aide méthodologique. Ces outils ont en effet été conçus dans l'optique d'une appropriation par les acteurs de terrain, conformément aux principes de l'« intelligence territoriale » (Bertacchini, Girardot & Gramacia, 2006) précisés plus loin qui constitue le champ de recherche spécifique du centre MTI. Les résultats obtenus ont été confrontés aux données statistiques globales obtenues auprès des institutions (panels de la DEP, statistiques académiques et régionales, données nationales de l'INSEE, ...).

Le principe fondamental de la méthode « Catalyse » repose en fait sur la création d'un « observatoire », ce qui a donné naissance à l'Observatoire de l'Ecole Rurale. Pourquoi ce choix ? Dans ce type de recherches, nombreuses sont les sources préexistantes : statistiques des Rectorats ou des Inspections Académiques, grandes enquêtes nationales, etc. Il nous a pourtant semblé indispensable de constituer notre propre base de données pour deux raisons principales.

- D'abord, il était indispensable de fournir des résultats scientifiquement garantis, sur un sujet qui a généré de très nombreux débats dans le système éducatif depuis les premiers travaux des années soixante (Girard, Bastide & Pourcher, 1963). Les données existantes fournissent certes une perspective sur les parcours scolaires, mais l'analyse des parcours ne peut être individualisée. Et pour approcher les logiques propres des acteurs locaux, nous voulions pouvoir saisir non seulement les trajectoires scolaires, mais aussi l'évolution des opinions et des représentations sur l'école et le territoire. Il était donc indispensable de mettre en place un suivi de cohortes réelles. Cette méthode, très lourde et imparfaite (par la déperdition inévitable des effectifs en cours de suivi) possède le grand avantage de nous permettre de disposer de « photographies » successives de la situation des élèves, à travers des indicateurs

objectifs, mais aussi à travers l'image que s'en construisent les élèves eux-mêmes et leurs parents.

- Ensuite, compte tenu du cadre institutionnel de cette recherche, il fallait permettre aux enseignants de terrain et aux formateurs des IUFM de s'intégrer dans l'équipe, ce qui supposait l'utilisation d'outils susceptibles d'être utilisés par des non-chercheurs, de manière à pouvoir les inciter à entrer dans une véritable démarche de recherche universitaire. De ce point de vue, la réussite est patente : les taux de retour des questionnaires ont dépassé les 80%, la pérennité des équipes a été très forte (au bout de neuf ans, les 4/5èmes des membres initiaux étaient toujours présents) et plusieurs enseignants membres de l'équipe ont entrepris de poursuivre ou reprendre leurs études universitaires vers des masters ou des thèses. Ainsi, la capacité d'analyse de l'équipe de recherche a progressé en même temps que l'accumulation des données.

### *Les performances scolaires des élèves ruraux et leurs trajectoires scolaires*

L'Observatoire de l'Ecole Rurale permet donc de disposer d'informations sur les trajectoires scolaires d'élèves ruraux du CM2 à la classe de Seconde, autrement dit de l'école au lycée – du moins pour les élèves qui sont arrivés « à l'heure » au bout des six années (1999-2005) qu'a duré l'enquête initiale. La base OER nous fournit deux principaux types d'informations sur les performances scolaires des élèves : leur âge, qui permet de déceler les éventuels redoublements et retards, et leurs résultats aux tests d'évaluation.

	<b>Ensemble</b>	<b>En ZEP</b>	<b>Hors ZEP</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>
<b>National</b>	19%	32%	18%	22%	17%
<b>Base OER</b>	18%	ns	ns	21%	16%

Tableau 1 : proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999  
(L'Etat de l'Ecole n°11, octobre 2001, et base OER 1999)

Le taux global de retard des élèves de la base au CM2 est très proche du taux national, avec un léger avantage pour les élèves de la base. Dans les deux cas, les filles ont de meilleurs résultats (tableau 1). Si l'on prend en compte le type de milieu rural, le rural isolé est légèrement favorisé, à la fois dans la base elle-même et par rapport aux données nationales :

Les résultats de l'évaluation nationale « Sixième » en 2000-2001 nous fournissent une autre indication.

		<b>Français</b>	<b>Mathématiques</b>
<i>Score &gt;90</i>	OER	8%	10%
	National	5,8%	8,1%
<b>Score &lt;30</b>	OER	1%	3%
	National	2,4%	5,9%

Tableau 2 : résultats des tests, évaluation Sixième 2000, base OER 1999  
et résultats nationaux (Note d'information, MEN/DPD n° 01-36, juillet 2001)

Comme on peut le voir sur le tableau 2, la comparaison OER / résultats nationaux montre un léger avantage aux élèves de la base OER, dans les deux disciplines, et dans les deux sens : les « bons » sont un peu plus nombreux, et les « faibles » un peu moins, ce qui ne fait que confirmer les résultats globaux des études de la « Direction de l'Evaluation et de la

Prospective » (DEP) (Oeuvrard, 2003). L'observation des trajectoires scolaires au collège confirme la tendance générale observée : les élèves de la base OER ont des taux de redoublement légèrement inférieurs aux taux nationaux : à l'issue de la première année au collège, 6% des élèves suivis redoublent, ce qui est conforme aux chiffres nationaux, et aux taux des milieux urbains. Compte tenu de l'origine socioprofessionnelle plus modeste que la moyenne nationale des élèves ruraux, ces résultats sont donc en leur faveur.

Pourtant, les trajectoires de ces élèves révèlent aussi des phénomènes plus inquiétants. Le numéro spécial de la revue *Education & Formations* (n° 43, octobre 1995) avait déjà attiré l'attention sur la question de l'ambition scolaire des élèves ruraux. Alors que leur scolarité est plutôt meilleure que celle de leurs homologues urbains, ils étaient, en 1993-1994, nettement moins nombreux à demander, au sortir du collège, la poursuite en seconde générale, et plus nombreux à demander des orientations courtes (20,4 % contre 16,2% pour le CAP, et 4,5% contre 1,5% pour l'apprentissage). Les enquêtes de l'OER confirment ce résultat : leur parcours scolaire s'accompagne d'une très forte baisse de leurs ambitions scolaires. Ainsi, à l'entrée au collège, 50% d'entre eux envisageaient des études supérieures, mais ils n'étaient plus que 24% trois ans plus tard (enquêtes OER 2002 et 2005). On retrouve, logiquement, le même phénomène d'autocensure dans les souhaits concernant les métiers futurs.

Ce fait, corroboré par plusieurs enquêtes en des temps et des lieux différents, semble bien caractériser les élèves ruraux. Il est en partie lié à la modestie des origines sociales, mais il relève aussi d'un effet de territoire assez paradoxal, et qui se caractérise par plusieurs traits :

- Ces élèves plébiscitent le territoire rural lorsqu'ils sont en CM2, mais leurs opinions favorables sur la « campagne » s'effacent progressivement au collège.
- Ils sont très peu nombreux à évoquer des projets professionnels en relation avec la ruralité, mais souhaitent souvent (surtout pour les élèves dont les parents ont le niveau culturel le plus faible) « rester au pays », ou, si cela est impossible, y revenir.
- Les conditions de la scolarité semblent avoir peu d'influence sur ces comportements : les stratégies « d'ouverture » des établissements scolaires (partenariats extérieurs, voyages et séjours à l'étranger, utilisation régulière des TICE), par exemple, n'ont pas d'incidence mesurable sur la réussite scolaire et sur les souhaits d'orientation.

### *Les politiques publiques d'éducation et l'école rurale et montagnarde*

L'institution scolaire s'est saisie des problématiques du système éducatif en milieu rural de deux façons : d'une part, en commanditant des recherches qui ont donné lieu à de nombreuses publications, par la DEP en particulier et, d'autre part, en demandant à l'Inspection générale de fournir des rapports. Ces derniers ont scandé le débat public en la matière. Le rapport Mauger (« Agir ensemble pour l'école rurale », 1992), le rapport Ferrier (consacré aux « réseaux scolaires en milieu rural », 1995), le rapport Lebossé (« Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée », 1998) et le rapport Duhamel (« L'évolution du réseau des écoles primaires », 2003) constituent un ensemble cohérent où les mêmes idées sont sans cesse reprises : les élèves du milieu rural sont défavorisés par le manque d'ouverture, par l'environnement socioculturel, par l'isolement et la petite taille des écoles, des collèges et des classes.... Et ces affirmations résistent à tout. Les publications du

ministère montrant les bons résultats des élèves ruraux n'y font rien, et les doutes sur l'efficacité des remèdes proposés (Rapport Duhamel) sont rarement évoqués et rapidement oubliés.

Ainsi la politique éducative en milieu rural renvoie toujours à la nécessité de « regrouper, compenser, adapter », selon un mot d'ordre de la DATAR concernant l'école rurale dans les années 80. Derrière ces mesures (suppression des écoles à classe unique, regroupements pédagogiques intercommunaux...) se profilent des préoccupations strictement budgétaire (réduire le coût moyen unitaire de l'élève), mais aussi des idéologies du territoire : la stigmatisation de l'espace rural contamine d'ailleurs assez largement les parents et les élèves eux-mêmes, qui ne voient d'avenir scolaire et professionnel qu'à la ville, alors que se maintiennent (chez les parents d'élèves surtout) dans le même temps des discours très favorables à l'école et au collège rural, « à taille humaine », où les relations parents / enseignants sont faciles et la sécurité assurée.

### *Les retombées des recherches sur la formation des enseignants*

La prise en compte, dans la formation des enseignants, des résultats de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales (SHS) et, notamment, des sciences de l'éducation, reste très insuffisante. Cette réticence rend plus difficile l'adaptation de la formation des enseignants aux évolutions de la société. La faible utilisation, d'une façon générale, des résultats scientifiques obtenus par l'équipe de recherche pluridisciplinaire (géographie, sciences de l'éducation et sociologie essentiellement) de l'OER en fournit un exemple des plus frappants. Ces recherches novatrices, qui ont déjà fait l'objet de nombreuses publications scientifiques, traitent pourtant de sujets susceptibles d'intéresser très directement les IUFM (Champollion & Legardez, 2010). Elles abordent l'impact des contextes socio-spatiaux sur l'école, plus particulièrement sur son organisation, sur la réussite scolaire des élèves et sur l'orientation, variable d'analyse potentiellement utile, bien qu'encore notoirement sous-utilisée (Arrighi, 2004).

Ces recherches conduites depuis 1999, - ponctuelles comme systémiques, locales comme globales -, montrent à l'évidence l'importance, voire la nécessité, pour les enseignants et les décideurs de connaître et de comprendre combien et comment les contextes spatiaux et territoriaux influent spécifiquement sur la réussite scolaire et l'orientation en zones rurales et montagnardes pour tenter d'en limiter les effets négatifs en terme d'égalité des chances (Champollion, 2005). Le constat assez décevant dressé illustre selon nous la trop faible prise en compte de résultats de recherches en éducation (et plus généralement en SHS) dans la formation des enseignants et, plus largement, le peu de cas qui est souvent fait de ce type de recherches qui sont assez systématiquement péjorées, voire ignorées par les décideurs et même par les gestionnaires des dispositifs de formation (y compris dans des réformes en cours, qui risquent de remettre en cause la formation professionnelle des enseignants dans les IUFM).

## **Evolutions des problématiques et développement des recherches**

### *L'approfondissement de la problématique « école et territoires »*

Pour approcher les déterminants de la scolarité et de l'orientation scolaire, l'équipe de l'OER n'a privilégié ni l'explication sociologique majoritaire fondée historiquement sur la *reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), ni l'impact des organisations institutionnelles, des établissements scolaires, des classes et des maîtres (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Bressoux, 1994), ni le poids des politiques publiques d'éducation telles que *l'éducation prioritaire* (Van Zanten, 2004). Toutes ces explications majoritaires, qui ne relèvent pas du territorial stricto sensu, sont en effet bien connues. Mais, depuis 1990-2000, elles ont été complétées par des explications nouvelles plus directement liées aux contextes territoriaux, qu'ils soient prescrits (territoires institutionnels), vécus (territoires d'action) ou rêvés (territoires symboliques). Ces dernières explications, fondées sur les territoires (Arrighi, 2004 ; Caro, 2004 ; Grelet, 2004 ; Champollion, 2005, op. cit., 2008 ; Ben Ayed, Broccolichi et al., 2007 ; Mezeix et Grange, 2008), sans être fréquemment convoquées, ne sont donc plus aussi confidentielles qu'auparavant. C'est pourquoi l'OER a plutôt concentré ses efforts sur les contextes territoriaux.

### *Les territorialités rurales et montagnardes*

Pour repérer les impacts des territoires sur l'école, nous nous sommes appuyés sur la définition élaborée par Gumuchian en 2001 : « le terme de territoire a une double acception : soit il se réfère à une réalité juridico administrative, comme c'est le cas dans l'expression « aménagement du territoire », soit il renvoie au concept de « territorialité » (Le Berre, 1992) largement présent dans l'ensemble des sciences sociales depuis une bonne vingtaine d'années. Autant réalité naturelle que sociale, le territoire ne se laisse pas facilement décomposer. Milieu, pratiques, représentations et organisation socio-politique constituent un système dont les parties sont interdépendantes ». Cette définition a été développée par divers auteurs à la charnière XXème - XXIème siècle. « Portion d'espace contrôlée et appropriée, y compris symboliquement, par une société donnée » (Di Méo, 2003), le territoire apparaît dans cette perspective comme une construction de acteurs (Moine, 2006). C'est un « système en tension reliant un espace au jeu de ses acteurs » (Ormaux, 2008).

Cette approche géographique du territoire rejoint, par son caractère à la fois systémique et multifactoriel, l'approche sociologique développée par Lahire dans le cadre du « Groupe de recherche sur la Socialisation » qui parle de territoires prescrits (institutionnels), de territoires vécus (territoires d'action) et de territoires rêvés (territoires symboliques), y compris intériorisés. Pour l'OER, les territoires ne sont donc pas seulement des cadres spatiaux et / ou institutionnels. Ils renvoient plus globalement à des systèmes socio-spatiaux contextualisés symboliques construits par leurs acteurs et appropriés par leurs habitants. Ils peuvent à ce titre être considérés comme des « territorialités activées » (Vanier, 2007). Rappelons que ce n'est que récemment que les sciences de l'éducation portent vraiment une attention accrue aux processus de spatialisation (Rhein, 2003 ; Ben Ayed, 2006).

### *L'approche territoriale du suivi longitudinal de l'OER*

Nous avons centré l'essentiel de nos travaux sur deux des aspects les plus novateurs des recherches actuellement effectuées sur la problématique « école et territoire » : la différenciation de l'impact territorial sur l'école en fonction des différents types de ruralités, d'une part, et la dimension systémique de l'impact du territoire rural-montagnard sur l'école, d'autre part. A partir de l'étude des impacts ponctuels puis systémiques, des différentes

territorialités rurales et montagnardes sur l'école, nous avons d'abord étudié l'influence des territoires ruraux isolés et montagnards sur l'école, par l'analyse statistique différenciée du corpus de données qualitatives et quantitatives de l'OER. Nous nous sommes ensuite tournés vers la dimension globale que prend l'impact territorial dans certains territoires (*zone de montagne* surtout et *rural isolé*, moins nettement), en montrant comment il est possible de faire émerger de l'analyse de données l'influence globale du territoire - compris comme une territorialité activée - sur l'éducation, c'est-à-dire de repérer et de caractériser les effets de territoire systémiques jouant sur l'école.

Pour ce faire, nous avons dû spécifier, à partir des travaux de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), la ruralité et la montagne sur lesquelles nous voulions travailler, ce qui s'est révélé une entreprise redoutable, en raison notamment des clichés datant d'une époque où la France métropolitaine relevait quasiment toute de la ruralité qui, depuis, n'a cessé d'évoluer. C'est même cette hétérogénéisation croissante de l'espace rural qui a conduit l'INSEE à revoir en 1996 la définition précédente fondée sur la notion d'unité urbaine.

L'espace rural : le zonage INSEE-INRA de 1996-1998

En 1996 donc, l'INSEE a délimité deux grands types d'espace : l'« espace à dominante urbaine » et son homologue à « dominante rurale ». Ce dernier a encore été défini « négativement », en creux, à partir de l'urbain. Quatre catégories composent l'espace à dominante rurale :

- Le « rural sous faible influence urbaine », dans lequel 20% à 40% des actifs vont travailler chaque jour dans les « aires urbaines » voisines.
- Les « pôles ruraux » (2.000 à 5.000 emplois), au sein desquels plus de 50% des actifs résidents travaillent.
- La « périphérie des pôles ruraux », dans laquelle au moins 40% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux.
- Le « rural isolé », défini « négativement », qui regroupe l'espace restant.

Toutes les recherches conduites par l'OER-OET ont été basées sur la segmentation précédente.

La part « montagne » de l'espace à dominante rurale : la « zone de montagne »

L'OER a également eu recours, en dehors de la segmentation départementale, à un second type de segmentation spatiale fondé sur l'altitude. Cette partition renvoie à la zone administrative de montagne. Sa définition, qui a servi de base spatiale au zonage « montagne » de l'OER, résulte de textes administratifs pris essentiellement entre 1974 et 1978 à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissent la commune montagnarde comme ayant plus de 80% de son territoire à une altitude moyenne supérieure à 700 mètres, ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum (définition assouplie ensuite par la loi *Montagne* de 1985).

La zone de montagne et la part rural isolé de l'espace à dominante rurale constituent des espaces ruraux et montagnards qui ont été depuis longtemps appropriés par leurs habitants, y compris en matière de scolarisation spécifique (Gumuchian & Mériaudeau, 1980), au sein desquels se sont progressivement développés des comportements socio-culturels particuliers, c'est-à-dire des « mentalités » fondées sur une véritable territorialisation des esprits (Bozonnet, 1992). Ils renvoient aux territorialités évoquées par Vanier (2007, op. cit.).

*Les impacts des territorialités les plus isolées sur les résultats et l'orientation*

En termes de résultats scolaires

A l'école primaire - toutes choses étant égales par ailleurs et, notamment, les PCS des parents - les résultats des élèves ruraux isolés et montagnards sont légèrement supérieurs aux résultats moyens obtenus dans l'espace à dominante rurale et, donc, aux moyennes nationales (voir, pour comparer, le tableau n 2). Plus on se rapproche des territoires réputés isolés, - ici : rural isolé et zone de montagne -, et meilleurs sont les résultats (tableaux n° 3 et n° 4). De plus, il n'y a pas au niveau du collège, d'érosion des bons résultats scolaires obtenus en primaire. Les résultats obtenus par l'OER rejoignent les résultats antérieurs non seulement de manière globale - ce qui gomme toutes les spécificités intra-rurales, comme on l'a vu précédemment -, mais aussi de façon différenciée, sous-espace rural par sous-espace rural. C'est dans cette différenciation socio-spatiale que réside leur originalité principale et, surtout, leur plus-value scientifique essentielle.

Résultats	Territoires	Français	Mathématiques
Score >90	<i>Zone de montagne</i>	6%	9%
	<i>Rural isolé</i>	8%	10%
Score < 30	<i>Zone de montagne</i>	1%	2%
	<i>Rural isolé</i>	1%	2%

Tableau n° 3 : Résultats des élèves ruraux isolés et montagnards aux évaluations 6<sup>ème</sup> (base OER 1999)

Le tableau n° 4 ci-dessous est encore plus éloquent que le précédent, notamment si on le compare aux données spécifiques de l'espace à dominante rurale et de la France (voir, pour comparer, le tableau n° 1).

Territoires	Taux d'élèves de 11 ans et plus en CM2
<i>Zone de montagne</i>	16%
<i>Rural isolé</i>	17%



Tableau n° 4 : Taux d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999 des élèves du panel *OER* en fonction des différents types de ruralité isolée (L'Etat de l'Ecole n°11, octobre 2001, et base OER 1999)

*En termes d'orientation scolaire*

L'inversion des tendances précédentes est particulièrement nette : souhaits, projets, intentions, vœux et décisions d'orientation en zone de montagne et, plus généralement, dans le rural isolé ne correspondent pas du tout aux effets attendus des bons résultats scolaires obtenus (tableau n° 5). Les taux moyens des souhaits d'entrer en 2<sup>nd</sup>e GT dans les différentes ruralités restent tous très en retrait des taux nationaux comparables : la décote va de - 6 points (Davaillon & Oeuvarard, 1998) à - 12 points (Caille, 1995). Cette moindre aspiration à effectuer des études longues s'accroît encore chez les parents (- 9 points par rapport aux taux élèves dans l'enquête OER 2004).

<b>Territoires</b>	<i>Zone de montagne</i>	<i>Rural isolé</i>	<i>Espace à dominante rurale</i>
<b>« Classe souhaitée l'an prochain : 2<sup>nd</sup>e GT »</b>	59%	61%	60%

Tableau n° 5 : Comparaison des souhaits spontanés (non institutionnalisés) d'orientation des élèves en fonction des différents types de ruralité isolées (base OER 2004)

Au niveau de la 2<sup>nd</sup>e GT, le « décrochage » de la zone de montagne et du rural isolé, par rapport à la base rurale générale de l'*OER*, s'il reste significatif, n'est plus aussi important : 31% des élèves montagnards se dirigent spontanément vers la 1<sup>ère</sup> S, contre 34% dans l'espace à dominante rurale. Car l'« écrémage » scolaire a déjà fait son œuvre. La direction globale des tendances observées antérieurement est toujours conservée : plus on va vers l'isolement, moins les études longues et générales, les plus prestigieuses notamment, sont plébiscitées.

*Une tentative d'explication globale : les effets de territoire sur l'école*

La naissance du concept

Il n'y a donc que peu de temps que l'on fait appel aux influences territoriales en France pour tenter de mieux comprendre un certain nombre d'observations sur la scolarité rurale et montagnarde. Ces impacts territoriaux, qui se sont d'abord exprimés variable par variable, sont aussi susceptibles dans certains contextes - les espaces ruraux isolés et montagnards - de s'intégrer à un système d'interactions global, complexe et diffus : l'effet de territoire systémique. Celui-ci se distingue des impacts territoriaux plus ponctuels observés antérieurement en ce qu'il influe sur les différentes dimensions de l'école, sur les pratiques professionnelles de ses acteurs et sur les trajectoires scolaires de ses usagers de manière globale via un ensemble de facteurs variant ensemble, et non pas sur une ou deux dimensions particulières.

## La caractérisation du phénomène

Dans les espaces et territoires ruraux isolés montagnards, le poids conjoint du « local » et de l'« immédiat » correspond ainsi à environ 50% de la « variance expliquée ». Cette influence territoriale, qui correspond à un facteur explicatif global, à la fois composite et diffus, l'effet de territoire systémique, permet de mieux comprendre le paradoxe fondamental repéré par les traitements statistiques quantitatifs et qualitatifs dans la zone de montagne française : de bons résultats scolaires ne produisent pas autant d'orientations vers des études longues qu'attendu. Observé initialement en fin de collège (Champollion, 2005), l'effet de territoire sur l'école a ensuite été confirmé au début du lycée (Champollion, 2008). Il débute dès les rêves et les projections des élèves et des parents de la fin du primaire. Trois axes factoriels explicatifs ont été mis en évidence. Le premier axe, qui correspond à environ 50% de la variance expliquée ou inertie, renvoie, de façon habituelle, au « poids de l'origine socio-culturelle », explication toujours fortement majoritaire, rappelons-le. Les deux autres axes identifiés, qui renvoient aux 50% restants de la variance expliquée, correspondent au « poids de l'ancrage territorial » et à la « capacité à se projeter dans un avenir relativement lointain ».

L'effet de territoire sur le système scolaire observé - qui intègre, au-delà de l'impact de la territorialité, des facteurs tels que l'éloignement de l'offre de formation supérieure ou la faiblesse des emplois de niveau cadre dans les zones les plus isolées - amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux. Le territoire commence donc à être considéré - par ordre d'importance statistique décroissant derrière les facteurs prédominants sociologiques et institutionnels - comme un facteur influençant de manière non négligeable les différentes variables relatives à la « chose » éducative. Cette influence, en dehors de la réussite scolaire et de l'orientation, se fait également jour à bien d'autres niveaux : au plan de l'organisation scolaire (via le développement des classes à plusieurs cours, par exemple, ou des regroupements pédagogiques intercommunaux dispersés), sur les politiques et les projets d'établissement, dans les pratiques pédagogiques (posture accompagnatrice de l'enseignant, tutorat des « petits » par les « grands », etc.) et dans les approches didactiques (« didactisation » du territoire environnant), par exemple.

### *L'émergence de problématiques nouvelles*

La question du territoire apparaît aussi sous une autre forme, à travers l'émergence de problématiques nouvelles, regroupées sous le vocable général d'intelligence territoriale qui peut être définie comme un ensemble de connaissances pluridisciplinaires qui améliorent la compréhension de la structure et la dynamique des territoires (Girardot, 2004). Elle se situe résolument dans une perspective de co-production de connaissances et d'action territoriale, et elle se donne comme objectif de produire des outils adaptés aux besoins des acteurs, et non à ceux des « experts » extérieurs aux territoires. Ces principes généraux ont influé, nous l'avons dit sur le choix de notre méthodologie. Mais la participation des acteurs locaux à la production de savoirs territorialisés pose d'autres questions.

Ainsi, lorsqu'on donne aux enseignants des écoles rurales, aux maires des petites communes, aux parents d'élèves, les moyens de s'associer à la production de connaissances sur leur milieu de vie et sur les problèmes qu'ils rencontrent, on constate le plus souvent qu'ils s'approprient ces connaissances et qu'ils s'en servent pour orienter leur action sociale. La

mobilisation des acteurs locaux face aux difficultés que peuvent connaître les petites écoles isolées a été maintes fois soulignée, elle ne peut pas être sans effets sur les scolarités elles-mêmes. Dans un espace social où l'interconnaissance est forte, la production et la diffusion d'informations ciblées modifie les comportements, et peut introduire certaines formes de résistance aux paroles des « experts ». Les mouvements de défense de l'école rurale ont souvent su faire bon usage de ces phénomènes, en mobilisant (et parfois en « instrumentant »...) les chercheurs pour qu'ils viennent sur place participer aux débats.

### *Les dynamiques induites*

#### Une problématique globale nouvelle

De la même manière que les travaux sur l'intelligence territoriale s'ancrent de plus en plus dans les perspectives d'un développement local durable, ceux que nous développons désormais convergent vers des perspectives de recherches « impliquées » qui peuvent partager les objectifs et les valeurs des acteurs sociaux tout en s'assurant des garanties courantes d'une recherche scientifique (distanciation critique, réfutabilité ...). Ces nouvelles recherches sur les relations entre éducation et territoires portent principalement sur des effets de contextualisations dans des pratiques d'éducation et de formation relatives à l'environnement (Sauvé, 2006) et au développement durable.

#### Les chantiers liés à ces deux questions

Dans cette perspective, l'équipe de l'OER devenue OET s'est investie dans une recherche ANR sur l'Éducation au développement durable (EDD) avec trois autres équipes de recherche (recherche ANR E2DAO (ANR – 08 –BLAN – 0135) avec l'UMR STEF - ENS Cachan (J.-M. Lange), l'ENFA de Toulouse (L. Simonneaux) et le MNHN de Paris (Y. Girault) (2009-2012). Elle tente notamment d'apprécier, au sein de cette recherche, l'impact des territorialités sur l'éducation et l'enseignement liés au développement durable. Elle participe également à un réseau international sur l'étude de l'EDD avec le Québec, la Suisse, l'Espagne et l'Italie, ainsi qu'à des recherches sur l'enseignement de *questions vives* liées aux environnements. L'équipe collabore également à un travail sur l'approfondissement de la notion d'intelligence territoriale pour les sciences de l'éducation et, plus particulièrement, en fonction des contextes éducatifs (participation de l'OER-OET au réseau d'excellence européen ENTI Job-LIFE 2011-2013).

En dehors des chantiers liés aux *questions vives* précédentes, d'autres projets ont été progressivement ouverts, témoignant de l'élargissement des champs de recherche de l'équipe (territoires urbains génériques et territoires urbains sensibles), de l'internationalisation de ses travaux (Europe : Espagne et Portugal ; Amérique centrale et du Sud : Chili, Costa-Rica et Uruguay ; Canada : Nunavik québécois) et de son souci de théorisation (méthodologies de repérage et de caractérisation des *effets de territoire*). Voici quelques-unes des recherches les plus représentatives des évolutions en cours :

- Analyse comparative des écoles rurales sud-européennes et sud-américaines (EDU2009-13460 / 2009-2011) pilotée par l'Université de Barcelone : caractérisation de leurs spécificités organisationnelles, didactiques et pédagogiques en vue de leur éventuelle extension à d'autres contextes scolaires.

- Projet d'étude des spécificités territoriales de la scolarité des jeunes inuit du Nunavik canadien (université Laval : à partir de 2010).
- Etude des spécificités territoriales éducatives des périphéries urbaines dans le cadre d'une démarche comparative avec les périphéries rurales dans le cadre de l'*Observatoire des quartiers sud de Marseille* (2009-2011).
- Elaboration, validation et mise au point d'une méthodologie quantitative - qualitative de repérage des *effets de territoires*.
- Etude de l'éventuelle différenciation par genre des différents impacts territoriaux sur l'école (deux thèses en cours).

## **Discussion**

### *Retour critique sur la méthode et les résultats*

La méthode de travail choisi par l'OER a incontestablement porté ses fruits : les enquêtes réalisées ont permis de constituer une base de données contenant 12.000 questionnaires portant sur plus d'un million d'items. Ces données ont été largement exploitées à travers travaux de recherche universitaires, publications, colloques, etc.

#### \*Avantages et inconvénients

La constitution dans ce contexte particulier d'un observatoire présente un certain nombre d'avantages :

- Suivi de cohorte et étude longitudinale dans un domaine (la connaissance des parcours des élèves sur cinq ans et plus en milieux ruraux et montagnards) où il en existe peu.
- Connaissance de l'évolution dans le temps des représentations des élèves et des parents (école, milieu, ...).
- Comparaisons des représentations territoriales et des souhaits d'orientation entre élèves et parents.
- Traitements rapides grâce aux outils adaptés et au soutien de l'équipe du Centre MTI.

Mais elle présente aussi certains inconvénients, que l'on ne peut ignorer :

- Le suivi de cohorte, dans les conditions où il a été réalisé, s'est traduit par une déperdition des élèves au fil des enquêtes successives et donc par un changement (modéré) de structure de l'échantillon (sauf pour la sous-base « montagne ») : les plus modestes et / ou ceux qui avaient le plus de difficultés scolaires sont proportionnellement plus nombreux à « disparaître ».
- Le choix de pré-coder les réponses, pour faciliter le traitement ultérieur, a conduit à des pertes d'information, dues à des hypothèses de départ mal maîtrisées : cette

méthode empêche la correction au fil du temps car la comparaison devient très difficile.

- Les comparaisons entre enquêtes successives doivent être menées avec précaution à cause des modifications entraînées par les changements (l'âge des élèves, les changements de classe, d'établissement, de région, etc.).

#### \*Intérêts et limites

Plus généralement, le choix de cette méthodologie présente des intérêts évidents (approches pluridisciplinaires, mobilisation des acteurs locaux, appropriation des résultats par de nombreux acteurs, reconnaissance de l'équipe...), mais il y a évidemment un certain nombre de limites : d'une part, la grande diversité des statuts et des préoccupations des membres de l'équipe a conduit à une divergence progressive des objectifs ; d'autre part, nous avons été confrontés en permanence à un risque d'instrumentalisation par les acteurs locaux, qui cherchaient – ce qui est parfaitement compréhensible – à transformer les résultats (même partiels) en outils stratégiques...

Enfin, il faut signaler un obstacle fondamental : les travaux de l'OER ont montré, une fois encore, toutes les difficultés pour identifier des territoires « pertinents » par rapport au projet de recherche : les typologies existantes sont très insatisfaisantes et la mise en cohérence des données territorialisées (dans les rares cas où elles existent) est quasi impossible. Cette difficulté, qui se rencontre dans de nombreux travaux de terrain en sciences sociales, est particulièrement délicate à traiter du fait de l'abondance des productions des toutes sortes (en provenance des administrations, des collectivités territoriales, des syndicats, d'associations, etc.) qui apportent chacune leur éclairage propre, mais qui constituent autant d'attracteurs idéologiques (pour reprendre l'expression de B. Charlot (1997) que le chercheur doit en permanence tenir à l'écart et re-questionner.

#### *Une recherche non achevée*

La recherche OER « historique » est aujourd'hui achevée, si l'on s'en tient aux enquêtes prévues et réalisées. Mais le chantier reste ouvert. La base de données OER continue en effet d'alimenter nombre de travaux universitaires (masters, thèses et HDR achevés et en cours) et elle inspire toujours des recherches complémentaires. On peut citer en particulier les approches de genre, l'analyse cartographique des trajectoires scolaires et spatiales, les questions relatives aux écoles à classe unique... Plus généralement, les questions initiales n'ont pas toutes trouvé de réponses satisfaisantes. La bonne tenue des résultats scolaires des élèves ruraux est confirmée, surtout à l'école, mais leurs trajectoires restent marquées par une sorte d'autocensure dont on ne maîtrise pas tous les déterminants. L'existence d'*effets de territoire* sous-jacents ne fait plus de doute - ce qui n'était le cas au début de l'enquête - mais les facteurs explicatifs ne sont pas encore tous assez clairement cernés.

Enfin, une constatation s'impose : les résultats de ces recherches ont eu un impact évident sur les participants, et sur les acteurs directement concernés, où l'on retrouve la problématique des « recherches impliquées ». En témoignent en particulier les très nombreuses sollicitations dont sont l'objet les membres de l'OER, pour animer conférences, colloques, rencontres, sur l'avenir de l'école rurale... Mais l'institution scolaire est généralement restée largement à l'écart de ces débats, on l'a vu, et semble toujours ignorer aujourd'hui une part importante des

résultats, ce qui ne peut qu'introduire des décalages regrettables dans l'évolution des politiques publiques d'éducation concernant les systèmes éducatifs en zone rurale et montagnarde.

### **Vers l'internationalisation et l'institutionnalisation des recherches**

Les chercheurs de l'actuel OET, comme on l'a vu, ont participé depuis 1999 - et prennent de plus en plus part - à plusieurs recherches nationales et internationales dans lesquelles ils sont pleinement investis. Ces participations ont permis au groupe de recherche initial de l'OET, en se confrontant aux recherches comparables menées dans d'autres pays, d'élargir leurs champs de recherches initiaux centrés sur l'école rurale et montagnarde à l'ensemble de la problématique « éducation et territoires » et, également, d'aborder de nouveaux champs scientifiques comme l'intelligence territoriale et l'éducation au développement durable. On peut remarquer que les dimensions comparatives, - au niveau européen notamment -, sont omniprésentes dans ces recherches internationales, qui s'inspirent souvent des études pionnières menées par l'équipe historique de l'OER.

L'institutionnalisation progressive du groupe initial s'est développée par l'intégration des chercheurs de l'OER dans l'équipe « Ecole et contextes didactiques » (ECD) et le séminaire « Ecole et contextes territoriaux et sociaux » (ECTS) de l'unité mixte de recherche « Apprentissages, didactiques, Evaluation, Formation » (ADEF) regroupant l'université de Provence et l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Le renforcement de l'équipe par de nouveaux chercheurs, par des doctorants et des étudiants, ainsi que les nouvelles collaborations engagées avec d'autres équipes (poursuite de l'actualisation de la base jusqu'à l'insertion professionnelle avec le laboratoire « Espaces et sociétés » (ESO), spatialisation des trajectoires scolaires avec licence géomatique de Digne, etc.) attestent de l'intérêt des recherches conduites comme des évolutions en cours.

Sur le fond, le caractère souvent novateur de la majorité de ces recherches sur la problématique « école et territoire », initiées en 1999 par l'OER et poursuivies depuis 2009 par l'OET, attire de plus en plus d'étudiants et de chercheurs désireux d'aborder les contextes éducatifs territoriaux. L'accent délibérément mis sur l'analyse des impacts des différentes territorialités sur l'éducation, par ailleurs, contribue aujourd'hui à renouveler, en les approchant à partir de leur dimension territoriale, l'étude des inégalités scolaires. La problématique « école et territoire » n'a donc pas fini de se développer...

### **Références bibliographiques**

- ALPE, Y. (2006). « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, pp. 75-88
- ALPE, Y. & FAUGUET, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan
- ARRIGHI, J.-J. (2004). « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable ». *Formation-Emploi*, n° 87
- BERTACCHINI, Y., GIRARDOT, J.-J. & GRAMACIA, G. (2006). « De l'intelligence territoriale. Théorie, Posture, Hypothèses, Définitions ». In : *Actes du 5ème colloque "TIC et Territoire : quels développements ?"* ISDM, juin 2006, n° 26
- BOIX, R. (2003). « Las zonas Escolares Rurales en Cataluna ». In *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona : Editorial Praxis

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit
- BOZONNET, J.-P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : PUG
- BRESSOUX, P. (1994). « Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108
- BEN AYED, C., BROCCOLICHI, S., MATHEY-PIERRE, C. & TRANCART D. (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves ». *Education & Formations*, n° 74
- CARO, P. (2006). « La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation ». *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 223-240
- CHAMPOLLION, P. (2008). « La Territorialisation du processus d'orientation en milieu rural et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire ». *Education & formations*, n° 77, *L'Orientation*
- CHAMPOLLION, P. (2005). *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Lille, ANRT
- CHAMPOLLION, P. & LEGARDEZ, A. (2008). « L'intelligence territoriale à l'œuvre: une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs ». In *Actes de la 3<sup>ème</sup> conférence internationale sur l'intelligence territoriale*, Besançon, 15-18 octobre
- CHAMPSAUR, P. (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Claix : La Pensée Sauvage
- DAVAILLON, A. & OEUVRARD, F. (1998). « Réussit-on à l'école rurale ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp. 33-35
- DI MEO, G. (2003). « Territoires, Etats, nations et aménagements ». In Ciattoni A. et Veyret Y., *Les Fondamentaux de la géographie*. Paris : A. Colin, Collection *Campus*
- DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1988). « Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, n° 29, pp. 649-666
- GIRARDOT, J.-J. (2004). « Intelligence territoriale et participation », *ISDM*, n° 16, 3èmes Rencontres « TIC & Territoires », Lille, Disponible sur : [http://isdmln.fr/articles/num\\_archives.htm#isdml6](http://isdmln.fr/articles/num_archives.htm#isdml6)
- GRELET, Y. (2004). « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire ». *Formation-Emploi*, n° 87. Paris : *La Documentation Française*
- GUMUCHIAN, H. (2001). « Ecole, territoire et développement durable ». In *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon : PUF
- JEAN, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Paris : Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques »
- LE BERRE, M. (1992). « Territoires ». In Bailly A., Ferras R. et Pumain D. (dir.), *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica
- LEGARDEZ, A., GIRAL, J. & CHAMBOREDON, M-C. (2008). *Co-construction des savoirs dans le domaine de l'environnement*. UMR ADEF, ADEME et Région PACA, Site de l'ADEME-PACA et IUFM - Université de Provence
- MEZEIX, J.-F. & GRANGE, C. (2008). « Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand ». *Education & Formations*, n° 77

- MOINE, A. (2006). « Le Territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie ». *L'Espace géographique*, n° 2
- OEUVRARD, F. (1993). « Les Performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ? ». *Ville-Ecole-intégration. Enjeux*, n° 134
- ORMAUX, S. (2008). « Territoire et éducation : une relation en mouvement ». *Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux »*, n° 155, pp. 43-45
- RHEIN, C. (2003). « L'espace, les sociologues et les géographes. Déconstruire et reconstruire les disciplines. Les jeux de l'interdisciplinarité ». *Sociétés contemporaines*, n° 49-50
- SAUVE, L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In « Former et éduquer pour changer nos modes de vie », *Liaison Energie/Francophonie*, n° 72, 12, pp. 33-41
- VANIER, M. (2007). *Les Entretiens de la Cité des Territoires : « Territoires, Territorialités, Territorialisation : et après » ?* Grenoble : PUG
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue.* Paris : PUF