

# ÉDUCATION ET TERRITOIRES

## INÉGALITÉS D'ORIENTATION ET TERRITORIALITÉ : L'EXEMPLE DE L'ÉCOLE RURALE MONTAGNARDE

**Pierre CHAMPOLLION**

ECP-Lyon/ESO-Caen/OET

[pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr)

*Octobre 2018*



**cnesco**  
conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Éducation et territoires**.

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.**

**Pour citer cet article :**

Champollion, P. (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en octobre 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

## Table des matières

<b>Liste des encadrés</b> .....	<b>2</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction : historique rapide et évolutions actuelles de la thématique générale « école et territoire »</b> .....	<b>5</b>
<b>I. Cadre théorique et état de l’art</b> .....	<b>7</b>
A. Inégalités d’éducation, inégalités scolaires, inégalités d’orientation .....	8
B. Territoire et territorialité : deux concepts apparentés .....	9
<b>II. L’école rurale montagnarde</b> .....	<b>12</b>
A. Questionnement initial .....	12
B. Principales spécificités de l’école rurale montagnarde .....	14
C. Vers une « déconstruction » progressive de la spécificité historique de l’école rurale montagnarde ?.....	17
D. Vers un rapprochement à terme avec l’école urbaine ?.....	17
<b>III. Orientation et territorialité</b> .....	<b>20</b>
A. Rappels historiques et enjeux sociétaux .....	20
B. L’orientation en milieux ruraux montagnards .....	21
C. L’adaptation de la scolarité au contexte local.....	23
D. Des « effets de territoire » ? .....	25
<b>Conclusion : principaux acquis de la recherche, questions restant pendantes, permanences et renouvellements du questionnement et pistes de recherche</b> .....	<b>29</b>
Principaux acquis des recherches .....	29
Questions restant pendantes .....	29
Permanences et évolutions du questionnement.....	30
Vers des renouvellements théoriques ?.....	31
Conclusion proprement dite.....	32
<b>Références</b> .....	<b>34</b>
<b>Sitographie indicative</b> .....	<b>41</b>
<b>Encadrés</b> .....	<b>43</b>

## Liste des encadrés

<b>Encadré 1</b> - L'école rurale et montagnarde .....	43
<b>Encadré 2</b> – Premier suivi longitudinal rural - montagnard OER CM2 - 2 <sup>nde</sup> 1999 - 2005 .....	43
<b>Encadré 3</b> – Second suivi longitudinal rural - montagnard OET CM2 - 3 <sup>e</sup> 2011 - 2017 .....	45
<b>Encadré 4</b> – Segmentation de l'espace à dominante rurale .....	45
<b>Encadré 5</b> – Zone de montagne.....	46
<b>Encadré 6</b> – Aperçus méthodologiques.....	47
<b>Encadré 7</b> – Comparaisons rurales France-Espagne-Portugal effectuées dans le cadre du projet de recherche EDU 13460 I+D+I 2009-2012 piloté par l'université de Barcelone .....	47
<b>Encadré 8</b> – Comparaisons enquêtes urbaines - rurales Ardèche - Drôme OET 2014 et 2015 .....	48

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> – Bilan quantitatif par grands thèmes des écarts observés rural/urbain significatifs en 2014-2015 .....	19
<b>Tableau 2</b> – Comparaison des souhaits spontanés (non institutionnalisés) d’orientation des élèves de 3 <sup>e</sup> de collège vers la 2 <sup>nd</sup> e générale et technologique en 2004 en fonction des différents types de ruralité de la nomenclature Insee-Inra de 1996 utilisée par l’OER-OET .....	21
<b>Tableau 3</b> – Comparaison des pourcentages de vœux spontanés vers la 1 <sup>re</sup> S des élèves en 2 <sup>nd</sup> e GT en 2005.....	22
<b>Tableau 4</b> – Principaux axes des projets d’établissement des collèges de la « base » générale rurale (2003-2004) .....	24
<b>Tableau 5</b> – Éléments de caractérisation des deux échantillons rural-urbain comparés (2012-2014-2015).....	48

## Résumé

Les rapports que tissent éducation et territoire sont à la fois multiples et complexes. Aucune dimension de la scolarisation ne s'affranchit en effet complètement du contexte territorial dans lequel s'inscrit l'école : formes et organisations de l'école, performances scolaires, projets d'orientation des élèves, trajectoires scolaires, insertion professionnelle, savoirs, didactique, pédagogie, etc. sont tous concernés, plus ou moins selon les territoires et les systèmes éducatifs. Le territoire peut ainsi non seulement peser de l'extérieur sur les différentes dimensions de l'école, mais encore s'avérer un acteur éducatif de plein exercice. Il peut même aller jusqu'à influencer sur l'éducation de façon globale et systémique, comme c'est le cas dans certains territoires ruraux montagnards français, via des « effets de territoire ». Mais est-ce bien le territoire – toutes dimensions confondues – qui influe sur l'école, plus particulièrement sur les projets d'orientation et les trajectoires scolaires, ou bien n'est-ce pas d'abord son volet symbolique – la territorialité – qui, présent dans les têtes, façonne les parcours ? Dans le cadre de ce questionnement original fondé sur l'étude territorialement différenciée de l'école rurale et montagnarde, l'analyse – entre autres – des données de deux suivis longitudinaux d'élèves ruraux et montagnards effectués dans le sud-est de la France a mis en évidence l'impact de la territorialité sur l'orientation et, ce faisant, a approfondi plusieurs pans importants de la problématique « éducation et territoire » : caractérisation de l'effet de territoire sur l'école rurale montagnarde, inégalités d'orientation d'origine territoriale, représentations sociales liées aux différents territoires, spécificités de l'école rurale montagnarde, éléments de comparaison entre école rurale et école urbaine, etc.

## Introduction : historique rapide et évolutions actuelles de la thématique générale « école et territoire »

La thématique « école et territoire », fondée sur l'analyse des rapports multiples, complexes et entrelacés susceptibles de se nouer entre l'école et le territoire, dans laquelle s'inscrit entièrement le présent rapport ne s'est véritablement construite sur un plan théorique au sein des sciences de l'éducation (SDE). Au niveau de l'école rurale et montagnarde (Encadré 1 sur l'école rurale et montagnarde), plusieurs initiatives, *de facto* convergentes, ont d'ailleurs contribué à cette contextualisation territoriale de l'école. En s'en tenant au seul cas de la France, pris à titre d'exemple ici, il y eut dans les années 1980 les travaux de la direction de l'évaluation et de la prospective (Dep)<sup>1</sup>, menés en réponse à une commande du ministère de l'Éducation nationale français, sur l'« efficacité » de l'école rurale (Ouvrard, 1990, 1993, 1995); ensuite, nous pouvons mentionner les recherches conduites au sein de l'Institut de recherche en éducation (Iredu) de l'université de Bourgogne sur les classes et les écoles rurales (Leroy-Audouin et Mingat, 1995) et, enfin, un travail spécifique lié à la montagne alpine réalisé à l'occasion de la parution du numéro « hors-série » de la Revue de géographie alpine intitulé *L'enfant montagnard... Son avenir ?* (Gumuchian et Mériaudeau, 1980). C'est donc finalement assez tardivement, au cours de la fin de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, qu'a été très progressivement spécifiée la notion pourtant essentielle de « contexte », ici territorial, au sein des sciences de l'éducation (Champollion, 2013). Nulle notion n'est pourtant à la fois aussi utile, voire indispensable aux sciences humaines et sociales, mais paradoxalement aussi négligée que celle de « contexte » (Arrighi, 2004 ; Lahire, 2012).

Sa première dimension – spatiale – fut mise au jour en géographie. Elle a servi dès la fin des années 1950–1960 de cadre initial à un certain nombre de monographies et d'analyses éducatives successivement contextualisées<sup>2</sup> (Gumuchian et Mériaudeau, 1980, op. cit. ; Moracchini, 1992 ; Lacouture, 2000). Peu après, à partir des années 1960-1970, la dimension proprement sociologique des contextes éducatifs et de leurs impacts sur, notamment la réussite scolaire et l'orientation, a été mise en évidence à partir des travaux internationalement reconnus de Bourdieu et Passeron sur la « reproduction » (1964, 1970), qui furent suivis dès la décennie subséquente par ceux de Baudelot et Establet notamment (1971). Au début des années 1960, en effet, à la suite de la publication d'études sur les cursus scolaires, après que la revue *Population* eut porté à la connaissance du grand public les disparités « fantastiques » existant entre les élèves selon l'appartenance socio-professionnelle des familles, les sociologues précédents se tournèrent alors très vite vers l'école élémentaire pour chercher et puis trouver l'origine de ces écarts. Le social, globalement, s'est ainsi vite imposé comme le plus important facteur contextuel influençant la réussite scolaire dans son ensemble (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970).

Après les années 1980, a été entreprise l'étude de la dimension politique des contextes éducatifs, c'est-à-dire d'abord des politiques territorialisées d'éducation et les politiques d'aménagement du territoire éducatif (Charlot, 1994 ; Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2001, etc.). Ces premières analyses ont été rapidement accompagnées par l'étude de la dimension éducative « institutionnelle » qui, en cette matière contextuelle, repose principalement sur la caractérisation des « effet-maître », « effet-classe », « effet-établissement » et, éventuellement, « effet-circonscription » (Duru-Bellat et Mingat 1988 ; Bressoux, 1994, etc.) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiés

<sup>1</sup> Devenue depuis direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp).

<sup>2</sup> En se poursuivant ultérieurement bien sûr...

et mesurés. C'est approximativement à la même époque que les chercheurs de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale (Davaillon et Oeuvarard, 1998) mirent en évidence – ce qui fut une surprise pour tous ! – le bon niveau de réussite, apprécié au travers des épreuves d'évaluation standardisée CE2-6<sup>e</sup>, des élèves des écoles de l'espace rural montagnard – territoire fréquemment stigmatisé (Alpe et Fauguet, 2008). Ces élèves fréquentaient les classes uniques et les classes à plusieurs cours<sup>3</sup>, formes scolaires développées dans lesdits espaces ruraux montagnards pour, notamment, faire face au défi du déclin démographique généré par l'exode rural et la désertification rurale qui s'en est dans la majorité des cas suivie (Gumuchian et Mériaudeau, 1980, *op. cit.*).

Bien sûr, tout n'est pas aussi linéaire ni, surtout, aussi simple que la chronologie relative simplifiée précédente peut le laisser penser. Les différentes mises en évidence des diverses contextualisations scolaires se chevauchent souvent, au moins partiellement. Aujourd'hui, tous ces contextes éducatifs – spatiaux, sociaux, politiques, institutionnels, territoriaux – continuent ainsi tous d'être explorés à juste titre, tant ils sont encore trop peu connus – surtout les contextes territoriaux, qui ont « émergé » les derniers. Aujourd'hui, le territoire se voit peu à peu questionné différemment au sein des sciences de l'éducation depuis les mises en œuvre successives de l'éducation relative à l'environnement (ERE), puis de l'éducation au développement durable (EDD). *Via* des « projets de territoire », celui-ci impacte dans ce dernier cadre éducatif jusqu'aux *curricula* en redevenant l'acteur qu'il avait été dès les années 1970 au niveau de la construction de l'offre de formation initiale (agricole notamment), mais aussi de la formation continue *via* les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) développées régionalement en application de la loi de 1971 relative à la formation professionnelle (Champollion, 1987 ; Barthes et Champollion, 2012).

Dans le contexte qui vient d'être rapidement précisé, le présent rapport édaire et affine la thématique historique « éducation et territoire » d'une façon originale selon deux nouvelles grandes perspectives.

D'une part, il étudie la question de l'école rurale à partir d'une différenciation de l'espace rural, ce qui rompt l'apparente unité de la ruralité qui était antérieurement systématique dès lors qu'on abordait l'éducation dans le monde rural (Jean, 2007). Adossé principalement aux deux grands suivis longitudinaux conduits par l'OER-OET dans six départements ruraux du sud-est de la France depuis près de vingt ans (Encadrés 2 et 3 sur ces différentes enquêtes conduites entre 1999 et 2015), ce rapport s'appuie sur la segmentation spatiale établie en 1996 conjointement par l'Insee et l'Inra à partir de l'analyse des flux migratoires quotidiens domicile-travail (Champsaur, 1998). Voir Encadré 4 sur la segmentation de l'espace à dominante rurale.

D'autre part, ce rapport met plus particulièrement l'accent, au sein de l'impact territorial global relatif à l'éducatif, sur l'influence de la dimension symbolique du territoire correspondant à la territorialité, laquelle pèse de façon significative sur les choix d'orientation et les trajectoires scolaires. Cette dimension essentielle des analyses présentées dans le rapport sera précisée plus en aval dans la seconde partie.

Les angles d'analyse choisis ont évidemment des conséquences sur les résultats présentés dans le rapport. D'abord, ce qui est analysé dans le contexte de la ruralité du grand sud-est de la France et

---

<sup>3</sup> Ces classes sont fréquemment qualifiées de « classes à plusieurs niveaux », ce qui est à la fois impropre et ambigu : de telles classes regroupent en leur sein différents cours (CM1 et CM2 par exemple), tandis que toutes les classes, y compris les classes habituelles à un seul cours, scolarisent des groupes d'élèves de plusieurs niveaux.



de la moyenne montagne alpine (Encadrés 4 sur l'espace à dominante rurale et 5 sur la zone de montagne) ne peut ainsi pas *ipso facto* être généralisé à la France rurale dans son entièreté sans précautions (dé- et re-contextualisation au minimum). Cependant, le regard professionnel antérieur aux travaux de recherche du signataire de ce texte (professeur, conseiller d'orientation, inspecteur de l'éducation nationale et directeur adjoint d'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)<sup>4</sup>, notamment), ainsi que, et surtout, les réactions unanimes allant dans ce sens que les résultats ont suscitées lors des très nombreuses présentations publiques effectuées permettent de penser que cette hypothèse n'est pas *a priori* sans fondement. Ensuite, privilégier dans la thématique « éducation et territoires » l'étude de l'impact de la dimension symbolique du territoire sur l'orientation implique que les impacts éventuels des politiques publiques d'éducation (comme les interministérielles de l'« acte II » de la décentralisation mis en œuvre à partir de 2004 notamment) ne sont pas pris en compte dans ces résultats. Enfin, dans la mesure où, notamment, les deux suivis longitudinaux consécutifs présentés avaient pour origine des élèves de CM2 issus d'écoles rurales et montagnardes, la démonstration effectuée ne peut pas tenir compte de la scolarisation dans les écoles privées, ni dans l'enseignement agricole, sauf incidemment quand les poursuites d'étude se ont été effectuées dans ces derniers cadres. Mais les effectifs concernés se sont avérés en général trop faibles pour donner des résultats significatifs.

## I. Cadre théorique et état de l'art

### Résumé

Les inégalités d'orientation, plus encore que les inégalités de performances scolaires, sont d'abord corrélées aux inégalités sociales. Cependant, moins intensément que le social certes, mais de façon significative tout de même, le territorial influe lui aussi sur les aspirations et les attentes des élèves et de leurs parents en matière d'orientation scolaire (souhaits, projets et choix). Mais le territorial le ferait-il – uniquement ? – *via* ses dimensions les plus courantes, c'est-à-dire spatiales, économiques et politiques, ou bien cet impact ne passerait-il pas également – plutôt ? – *via* sa dimension symbolique, c'est-à-dire la territorialité, qui façonnerait de ce fait les parcours scolaires ?

Les inégalités d'éducation, les inégalités scolaires et les inégalités d'orientation : ces trois grands types d'inégalités, renvoyant aux dimensions sociales, institutionnelles et territoriales proprement dites, s'interpénétrant souvent, accusant ou atténuant leurs intensités respectives, traversent le champ éducatif. Toutes trois s'inscrivent – plus ou moins intensément – dans les territoires dans lesquels l'éducation se développe et alimentent donc à ce titre, à des degrés divers évidemment, la thématique « éducation, territorialités et territoires ». Il convient de les différencier quelque peu avant d'essayer de voir si et comment les contextes territoriaux – territoires et territorialités, qui feront eux aussi l'objet d'un bref questionnement préalable – les impactent en termes de résultats.

---

<sup>4</sup> Avant leur suppression et leur remplacement par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013.

## A. Inégalités d'éducation, inégalités scolaires, inégalités d'orientation

Depuis les recherches initiales déjà évoquées de Bourdieu et Passeron, complétées par les travaux qui les ont suivis (Isambert-Jamati, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971), on sait aujourd'hui que les inégalités sociales induisent et produisent, de façon globale, d'importantes inégalités d'éducation. De manière significative, elles font le lit d'inégalités particulières liées à la scolarité et à l'orientation. Qu'en est-il plus précisément de ces trois grands types d'inégalités – éducatives, scolaires et d'orientation – à l'œuvre dans le champ éducatif ? Les inégalités scolaires s'inscrivent généralement dans les inégalités d'éducation, celles-ci étant effectivement plus « larges » que les premières citées car elles vont corrélativement au-delà des seules performances scolaires disciplinaires : elles incluent, par exemple, l'apprentissage des codes éducatifs – qui facilitent l'orientation des élèves – et des codes sociaux – qui favorisent leur insertion professionnelle.

En entrant plus avant dans la différenciation de ces trois types d'inégalités, on s'aperçoit que les inégalités d'orientation, *id est* de « carrière » scolaire, sont davantage « marquées » par le social que les inégalités scolaires proprement dites, ce que Gautier a rappelé avec force (2011) dans le droit fil des travaux antérieurs de Boudon (1973) qui avait mis l'accent, lui, sur la persistance de la dimension individuelle au sein de la dimension sociale. Car les choix d'orientation s'appuient sur les « niveaux d'aspiration » (souvent maladroitement traduit par « ambitions ») et les « niveaux d'expectation » (ou « attentes ») des élèves et de leurs familles qui sont à la fois directement et indirectement alimentés par les « habitus »<sup>5</sup> de groupe et de classe. À niveau scolaire égal, par exemple, les élèves issus de milieux favorisés élaborent des projets d'orientation plus longs et plus généraux et, surtout, plus sélectifs, qui les conduiront en règle générale à des emplois plus prestigieux et plus rémunérateurs, que les élèves d'extraction sociale plus « modeste » (Duru-Bellat, 2002). En caricaturant, on pourrait dire que les premiers cités aspirent à réussir, tandis que les seconds nommés s'attendent à échouer. Ce qui a même conduit Boudon (1973), et Gautier à sa suite (2011), à prôner une orientation encore plus arrimée aux évaluations scolaires disciplinaires en constatant que les apprentissages purement scolaires sont moins influencés par le social que les parcours scolaires. Indépendamment de ce qui leur est transmis par leurs parents de façon insaisissable, les élèves issus de milieux moins favorisés ne peuvent en effet pas, par exemple, être à la maison aidés dans leurs leçons et leurs devoirs autant que les autres... Essayons à présent de voir de quelles manières et avec quelles intensités les différentes dimensions territoriales pèsent sur la scolarité des élèves.

Aujourd'hui, ainsi que les enquêtes de terrain récemment effectuées en milieu rural montagnard et leurs analyses consécutives détaillées et référencées plus loin l'ont clairement montré (Champollion, 2013, 2015), on sait que les nombreux rapports que peuvent tisser éducation et territoire sont multiples et complexes. Aucune des dimensions de la scolarisation, au-delà des inégalités qu'elles recèlent respectivement, ne peut en effet s'affranchir complètement du contexte territorial dans lequel s'inscrit l'action de l'école : forme et organisation scolaire, apprentissages, performances, souhaits, projets et choix d'orientation des élèves, didactique et pédagogie des enseignements, etc. sont tous – plus ou moins selon les territoires ou les systèmes éducatifs – concernés. Le territoire peut ainsi non seulement peser de l'extérieur sur les différentes dimensions du scolaire, mais encore être et /ou se vouloir un acteur éducatif de plein exercice, susceptible par exemple rappelons-le

---

<sup>5</sup> Ensemble de dispositions individuelles, au sein de sa catégorie sociale notamment, permettant selon Bourdieu et Passeron (1964, 1970, op. cit.) à chacun de se socialiser (se situer, se mouvoir et interpréter son environnement socio-culturel).

d'influer sur l'offre de formation et, même, dans le cadre de projets éducatifs partenariaux, de modifier dans les faits les curricula de formation prescrits (Barthes et Champollion, 2012, *op. cit.*). Il peut parfois aller jusqu'à influencer sur l'éducation de façon globale, systémique, *via* des « effets de territoire », comme c'est le cas dans certains territoires ruraux montagnards français qui ont été plus particulièrement observés sous ces angles. Mais est-ce bien le territoire global – tous versants confondus – qui joue sur l'école, ou bien n'est-ce pas d'abord son volet symbolique – la territorialité – qui, présent dans les têtes, façonne les parcours ?

## **B. Territoire et territorialité : deux concepts apparentés**

Le volet proprement territorial des contextes éducatifs, qui comporte donc de nombreuses dimensions imbriquées, n'a lui été complètement repéré, au niveau de ses impacts ponctuels et systémiques sur l'éducation que plus tard, après les années 1990 (Pesiri, 1998 ; Feu et Soler, 2002 ; Boix, 2003 ; Arrighi, 2004 ; Grelet, 2004 ; Caro, 2006 ; Champollion, 2005, 2008, 2011a Ben Ayed, Broccolichi et al., 2007; Mezeix et Grange, 2008).

*« L'idée [même] que la localisation est importante [pour percevoir des processus éducatifs invisibles autrement, par exemple] est en effet rarement théorisée [par la recherche en éducation] et la plupart des études sur l'efficacité de l'école sont réalisées sans tenir compte du contexte local : tout ce qui se passe en dehors de l'école n'est appréhendé qu'en arrière-fond, à partir des caractéristiques personnelles des élèves, par exemple (origine sociale, origine culturelle) » (Rey, 2007, p. 3).*

Dans ce cadre se sont de plus en plus développées, au sein de l'Observatoire de l'école rurale (OER)<sup>6</sup> et de ses partenaires ibériques<sup>7</sup>, des analyses fondées sur l'impact sur l'éducation de la « territorialité » – notion mise en évidence par Sack (1986), Le Berre (1992) et affinée ultérieurement par Gumuchian (2001), puis par Debarbieux (2008) et Vanier (2009), notamment – et pas seulement sur l'impact du seul territoire appréhendé globalement. Tout ce foisonnement conceptuel traverse et nourrit la notion multidimensionnelle très complexe de territoire utilisée par les sciences de l'éducation et, plus généralement, par les sciences humaines et sociales dont les principales dimensions constitutives sont très brièvement rappelées ci-après :

- Dimension spatiale : elle a longtemps constitué le seul cadre, physique d'abord, de la notion émergente de territoire ;
- Dimension sociologique : pesant évidemment sur la scolarité et sur l'orientation, elle s'inscrit dans le jeu social des acteurs du territoire qu'elle caractérise ;
- Dimension politique et institutionnelle : elle est surtout liée aux politiques éducatives territorialisées, ainsi qu'aux différents « effets-maître », « effets-classe » et « effets-établissement » ;
- Dimension économique : intégrant les éléments constitutifs du tissu territorial (Frémont, 1976), elle inclut les financements des Etats nationaux (financement des dispositifs successifs de l'éducation prioritaire, aujourd'hui des réseaux d'éducation prioritaire – REP – par

---

<sup>6</sup> Devenu en 2009 Observatoire éducation et territoire (OET) en 2009 en raison de l'élargissement de son champ d'investigation à tous les types de territoire (urbains compris) : <http://observatoire-education-territoires.com>.

<sup>7</sup> Dans le cadre du projet EDUC13460 2009-2012 relevant du programme international de recherche espagnol I+D+I : universités de Barcelone, de Grenade, de Lisbonne et de Saragosse (Encadré 7).

exemple) et des collectivités territoriales, ainsi que les fonds structurels européens qui visent réduire les déséquilibres régionaux (l'ancien zonage européen des « zones défavorisées », dit « 5b », par exemple). Elle comprend en outre l'offre de formation, la construction des établissements (compétence exclusive des collectivités territoriales de tutelle des collèges et des lycées) et la formation professionnelle ;

- Dimension symbolique ou « rêvée » : appuyée essentiellement sur les « représentations sociales » (Abric, 2011) du territoire concerné<sup>8</sup>, elle renvoie à la notion de territorialité ; cependant, toutes ces représentations sociales restent encore largement à repérer, identifier, inventorier et caractériser, y compris dans les territoires ruraux et montagnards.

La territorialité correspond essentiellement à la dimension « symbolique » générale du territoire (Bozonnet, 1992 ; Ferrié, 1995 ; Caillouette, 2007 ; Aldhuy, 2008 ; Debarbieux, 2008 ; Vanier, 2007, 2009 ; Champollion, 2011, 2013) introduite à la fin des années 1990 par le sociologue Bernard Lahire dans le cadre du Groupe de recherche sur la socialisation (axe n° 4 intitulé Territoires, politiques, identités) de l'université de Lyon 2<sup>9</sup>. Le territoire, vu sous cet angle, correspond *de facto* à une « territorialité activée » (Vanier, 2009). La territorialité, concept proche de la « prégnance symbolique des espaces<sup>10</sup> » (Parazelli, 2002), véritable « représentation symbolique des lieux » (Vanier, 2007, 2009), portée par une « conscience collective » (Caillouette, 2007), « construite et partagée » par tous ses acteurs (Aldhuy, 2008), est ainsi potentiellement pleine de significations susceptibles d'alimenter identifications voire, bien sûr, de contre-identifications dans certains cas. Elle pourrait bien être en quelque sorte au territoire ce que la compétence est à la performance en linguistique ou bien ce qu'est la personnalité au comportement en psychologie. La territorialité renvoie à un véritable « habitus » territorial.

Pour illustrer ce concept-clé de territorialité, *id est* pour le simplifier davantage, on peut le rapprocher de la peinture et de la littérature comme dans les exemples qui suivent : la territorialité montagnarde, par exemple, correspondrait aux peintures de Holder (Jungfrau, Lac de Thun, Lac de Genève, etc.) ou bien de Segantini (vie montagnarde), aux romans de Ramuz (*La Grande Peur dans la montagne*) ou bien encore à la chanson de Ferrat (La Montagne), tandis que la territorialité provençale renverrait aux toiles de Cézanne (Sainte-Victoire) et à l'œuvre de Giono (*Regain, Colline*). D'autres territorialités enfin, comme la territorialité ilienne par les laboratoires Espaces et Sociétés (ESO) et Lieux, Identités, eSpaces et Activités (LISA) partenaires de l'OET, ont pu être identifiées...

En ce qui concerne plus particulièrement la territorialité montagnarde qui nous intéresse ici, la notion s'appuie sur une pluralité, ou mieux sur une conjonction de registres d'origine différentes, mais complémentaires, qui s'interpénètrent évidemment et qui se renforcent les uns les autres. En premier lieu, la territorialité montagnarde, ici comme ailleurs « connaissance subjective des lieux » (Ferrier, 1998), se fonde sur l'imaginaire historico-culturel de la montagne, exalté par les *Lumières*,

---

<sup>8</sup> Une part non négligeable de cette dimension symbolique, quittant de ce fait le registre sociocognitif de la seule « représentation », correspond vraisemblablement également à une « intériorisation » (Merton, 1949) relevant de « l'inconscient collectif » (Jung, 1988).

<sup>9</sup> Rappelons que, pour Bernard Lahire, le territoire peut se composer de trois dimensions : le territoire prescrit (institutionnel et politique), le territoire vécu (terrain du jeu social des acteurs) et le territoire rêvé (symbolique).

<sup>10</sup> Ensemble de significations territoriales symboliques alimentant l'imaginaire collectif.

qui renvoie directement aux principales représentations de l'identité socio-culturelle du montagnard (Debarbieux, 2008), c'est-à-dire la liberté, mais aussi la résistance, la solidarité et la mesure, et se traduit au quotidien par des comportements sociaux vecteurs d'opiniâtreté, de reproduction, d'ancrage local, d'entraide et de « modestie ».

Cette symbolique s'accompagne depuis toujours, dans le cas de la montagne, d'un sous-bassement bio-physique revendiqué s'appuyant sur les caractéristiques essentielles du territoire relevant de l'environnement géographique biologique et physique (Debarbieux, 2008) qui a symboliquement permis aux montagnards de construire leur identité sociale basée sur un enracinement territorial, parfois synonyme d'enfermement, et qui trouve actuellement souvent son prolongement dans la volonté d'auto-développement durable de la montagne (Debarbieux, 2008). Elle est aujourd'hui parfois fortement complétée par l'action des acteurs locaux quasi-institutionnels, relayés par les lobbys européens récemment développés<sup>11</sup>, dont les projets et les réalisations renforcent paradoxalement l'identité montagnarde en l'ouvrant sur l'extérieur (Debarbieux, 2008). Il convient évidemment de ne pas oublier que, si nous parlons ici de « régularités » qui se retrouvent dans toute la montagne, il y a autant de territorialités montagnardes que de « sociétés » humaines habitant les différents massifs... On l'a bien vu par exemple avec les enquêtes qualitatives de l'OER relatives à la haute Ubaye et au plateau ardéchois (Champollion et Legardez, 2010) qui ont permis de montrer que l'effet de territoire à l'œuvre dans les espaces ruraux montagnards s'exerçait de façon différenciée selon les lieux<sup>12</sup>.

Dans cette perspective, territoires et territorialités sont donc susceptibles d'influer, au travers de liens multiples et complexes, sur l'éducation. Les investigations générales qui ont été menées ont montré que le facteur explicatif territorial venait très largement, dans la « zone de montagne » par exemple, après l'impact du social sur l'éducation qui « explique », lui, environ la moitié de la variance liée aux contextes. Le facteur territorial *stricto sensu* en explique un peu plus d'un sixième, tandis qu'environ un tiers est expliqué par les facteurs politiques, offre de formation, carte scolaire, entre autres, et institutionnels, effets-maîtres et effets-établissements, notamment (Champollion, 2013). Mais qu'en est-il un peu plus précisément ? Au-delà de ces premières généralités issues du questionnement initial, l'analyse présentée immédiatement ci-après du fonctionnement, de l'organisation et des résultats de l'école rurale et montagnarde (Encadré 4 présentant rapidement cette école), étudiée au sein de ses environnements territoriaux, fournit quelques pistes.

---

<sup>11</sup> Association nationale pour la promotion des métiers de montagne (ANPMM), Association nationale des élus de la montagne (ANEM), Euromontana, etc.

<sup>12</sup> Ce que la méthode statistique d'analyse de données utilisée (analyse factorielle des correspondances) pouvait masquer.

## II. L'école rurale montagnarde

### Résumé

Peu traité jusqu'à aujourd'hui, l'impact du territoire et de la territorialité sur l'éducation a été surtout abordé par les équipes de recherche collaborant sur cette question avec l'Observatoire de l'école rurale - observatoire éducation et territoires et, bien sûr, par l'Observatoire lui-même. À partir principalement de l'analyse de l'école rurale et montagnarde française, complétée par celle de son homologue catalane, une spécificité scolaire certaine liée au territoire et à la territorialité de la ruralité a pu, au début des années 2000, être mise en évidence dans le premier degré : y contribuaient notamment l'organisation particulière de l'école, la présence de dispositifs spécifiques, des résultats plutôt performants, des stratégies pédagogiques innovantes et des outils didactiques adaptés. Les évolutions en cours de l'école rurale et montagnarde française, observées actuellement sur les mêmes territoires que début 2000, ainsi que des analyses comparatives exploratoires menées sur quelques écoles urbaines, paraissent aujourd'hui montrer que cette spécificité a un peu tendance à s'atténuer, de façon bien sûr différenciée selon les variables considérées et les types de territoire.

### A. Questionnement initial

La question de l'impact potentiel du territoire et, plus encore, de la territorialité sur l'école (au sens large : école, collège et lycée) reste généralement, dans les sciences de l'éducation, une question encore peu traitée (Rhein, 2003). En effet, les chercheurs en sciences de l'éducation, en matière de contextualisations éducatives, se sont généralement davantage penchés, y compris jusqu'aujourd'hui, sur les différents déterminants contextuels non territoriaux de l'éducation. Quand ils ont abordé la thématique « éducation et territoire », ils se sont en premier lieu davantage préoccupés des modalités et des formes revêtues par les processus de territorialisation de l'éducation (organisation de l'école, périmètre et carte scolaires, offre de formation, transports scolaires, etc.) que des impacts systémiques des territoires et des territorialités sur l'école.

Dans ce cadre, les recherches fondatrices d'équipes, de laboratoires ou d'organismes telles que Espaces et sociétés, le Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications (Cereq), l'Observatoire éducation et territoires (OET) et ses partenaires ibériques (le Groupe interuniversitaire de l'école rurale catalan par exemple) se sont au début fréquemment inscrites dans le dilemme suivant : si le territoire, comme l'école elle-même, ne constitue pas qu'un seul et simple révélateur d'inégalités préexistantes, sociales notamment, mais pèse également sur la scolarité, alors il devient absolument nécessaire d'essayer de comprendre l'intensité et la forme de son impact sur l'école pour tenter d'atténuer les difficultés scolaires qu'il provoque. Il est important ainsi de majorer les atouts qu'il génère et de fournir les éléments de connaissance indispensables pour essayer d'améliorer le « rendement » pédagogique de l'école, *id est* en l'occurrence ici les performances scolaires des élèves, principalement en mathématiques et en français. Ces recherches, liées essentiellement à la scolarisation en milieux ruraux et montagnards, sont ainsi parties, *de facto*, des constats ponctuels – issus des travaux de la Depp et de l'Iredu – effectués par tous les membres fondateurs de l'OER-OET qui restent encore, au-delà de la polémique renaissante sur la question de

l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours<sup>13</sup>, sans réponse scientifique intégralement documentée : pourquoi les élèves ruraux montagnards issus des classes uniques rurales et montagnardes, après être entrés au collège dans les « meilleurs » (Oeuvarard, 1995, op. cit.), en terme de réussite scolaire, en sortent-ils parmi les « pires » (Davaillon et Oeuvarard, 1998), en terme de hiérarchie sociale de choix d'orientation<sup>14</sup> ? Ces questions initiales n'avaient pas pu, à l'époque, recevoir de réponses scientifiques suffisamment étayées pour toute une série de raisons dont les principales sont indiquées rapidement ci-dessous :

- Tout d'abord, les grands déterminants des trajectoires scolaires n'avaient pas encore été à l'époque tous explorés : si les effets de l'origine sociale et culturelle des élèves avaient donc déjà été largement mis en lumière à la suite des premiers travaux de la sociologie de l'éducation, tout comme les impacts des politiques publiques d'éducation territorialisées avaient déjà commencé à être étudiés, les effets des contextes territoriaux, eux, n'avaient pas encore été vraiment abordés.
- Ensuite, l'approche de la ruralité était encore très largement indifférenciée : la partition en sous-espaces spécifiques de l'ensemble rural français n'avait pas été effectuée, ce qui contribuait à noyer les différences territoriales obtenues au sein d'un ensemble rural « moyen », dont la signification diminuait au fur et à mesure que l'espace rural, antérieurement très majoritairement agricole, se diversifiait socialement et économiquement.
- Enfin, l'école rurale montagnarde, dans le cadre d'une vaste métonymie générique, était encore souvent assimilée aux seules classes uniques et classes à plusieurs cours qui, il est vrai, étaient nées dans la ruralité et dans la montagne en réponse aux défis – démographiques notamment – auxquels elle était confrontée.

Pour autant, l'école rurale montagnarde – mais pas seulement cette école ! – n'a jamais cessé d'entretenir des rapports plus ou moins étroits avec le territoire dans lequel elle inscrivait son action d'éducation et de formation, territoire d'où étaient du reste majoritairement issus ses élèves. Il suffirait – s'il en était besoin pour s'en convaincre *a priori* – de se souvenir des nombreuses caractéristiques scolaires bien connues qui ont été développées par l'école pour s'adapter aux contextes ruraux et montagnards. En voici quelques-unes – issues entre autres des recherches menées par l'Observatoire de l'école rurale (OER), puis par l'Observatoire éducation et territoires (OET) qui lui a succédé, ainsi que par leurs prédécesseurs et leurs partenaires actuels – qui en témoignent éloquemment :

- Organisations scolaires spécifiques : classes uniques et classes à plusieurs cours, par exemple, développées dans les territoires ruraux et montagnards de nombreux pays pour répondre aux défis de la démographie, de l'enclavement, etc.
- Dispositifs particuliers inventés pour rompre l'isolement rural et montagnard : en Espagne – Catalogne – les zones d'éducation rurale (ZER), et en France les réseaux pédagogiques

---

<sup>13</sup> Cette polémique nous paraît artificielle et, surtout, biaisée. Il est en effet difficile d'opposer les résultats des recherches initiales et les recherches actuelles, toutes deux conduites par Suchaut, qui *de facto* ne se contredisent pas : les premières portaient sur tous les types de classes à plusieurs cours du milieu rural tandis que les secondes portent sur les seules classes à deux cours, des milieux tant urbains que ruraux.

<sup>14</sup> Présentation évidemment caricaturale : nous ne sommes pas du tout de chauds partisans - voir là une litote ! - de la hiérarchie sociale implicite des filières scolaires qui sous-tend la majorité des pratiques actuelles d'orientation et de leurs représentations.

intercommunaux (RPI), les équipes mobiles d'animation et de liaison académiques (EMALA), l'école rurale et communication (ERC), etc.

- Réseaux ruraux et montagnards institutionnels et/ou affinitaires et/ou partenariaux développés et mobilisés dans de nombreux pays pour faciliter l'insertion de l'école dans son territoire.
- Utilisation pédagogique du territoire environnant pour donner du sens aux apprentissages dénommée « didactique du territoire » en Italie (Pesiri, 1998), en Espagne (Feu et Soler, 2002), en France (Jambes, 2001), etc.
- Utilisation pédagogique des savoirs dits locaux, naturels ou intermédiaires comme médiateurs didactiques pour faciliter l'accès aux savoirs académiques universels.
- Construction partiellement territorialisée de l'identité professionnelle par les enseignants au Chili, en Espagne, en France et en Uruguay (Rothenburger, 2014, 2016).
- Élaboration d'une offre de formation pluriactive en France adaptée à la saisonnalité touristique (Champollion, 1987), etc.

Mais essayons d'aller plus loin en analysant (Encadré 6 sur les questions méthodologiques) non seulement les résultats en matière de performances et d'orientation obtenus par les élèves de l'école rurale montagnarde, mais encore les pratiques pédagogiques des enseignants et les stratégies d'ouverture de l'école sur la culture *via* l'utilisation des technologies modernes d'information et de communication, les sorties et les voyages scolaires, les projets d'école et d'établissement, les pratiques culturelles des élèves, etc.

## **B. Principales spécificités de l'école rurale montagnarde**

L'OER, au travers de ses premières analyses menées entre 1999 et 2007 sur les trajectoires scolaires des élèves ruraux montagnards de trois types d'espaces ruraux différents – le rural isolé, les pôles ruraux et le rural sous faible influence urbaine (Champsaur, 1998) – et de la zone de montagne française a d'abord confirmé les bons résultats antérieurs (qui constituèrent une vraie « surprise » pour tous les acteurs de l'école et même pour les chercheurs) de l'école primaire obtenus par la Depp et l'IREDU à la fin XX<sup>e</sup> siècle (Jean, 2007). Tant sur le plan des apprentissages scolaires en français et en mathématiques (évalués au travers des évaluations nationales 6<sup>e</sup>) que de l'avance et du retard scolaire appréciés *via* l'âge de scolarisation en CM2, les élèves ruraux montagnards obtiennent des résultats légèrement supérieurs aux moyennes nationales correspondantes (OER, 2001-2005). On s'aperçoit que, plus les territoires semblent « isolés », meilleurs sont leurs résultats<sup>15</sup>. Car c'est bien le « rural du rural », *id est* la moyenne montagne qui constitue *de facto* une zone rurale généralement encore plus isolée que le rural même isolé, dans

---

<sup>15</sup> En témoigne, par exemple, en CM2, le taux d'élèves de 11 ans et plus, c'est-à-dire « en retard » d'un an ou plus, s'établissait en 1999-2000 à 19 % sur la France entière, à 18 % dans le rural en général, à 17 % dans le « rural isolé » et à 16 % dans la « zone de montagne » (OER, 1999-2000 ; Depp, 2001). Tous ces écarts sont significativement différents à 5 %. Les évaluations nationales math et français CE2 et 6<sup>e</sup> ont été depuis supprimées, ce qui rend les comparaisons à douze ans d'écart impossibles entre les deux suivis longitudinaux CM2-3<sup>e</sup> de l'OER-OET, sur ce plan.



lesquels les élèves qui y sont scolarisés ont, de façon significative, le moins de retard en CM2. Qui plus est, les bons résultats obtenus par les élèves de l'école primaire – au moins dans le « rural isolé » et la « zone de montagne » – ne s'érodent apparemment pas significativement au fil du collège, contrairement à ce qui était intuitivement pressenti<sup>16</sup>. La question consécutive de l'orientation des élèves ruraux montagnards sera – en raison notamment de ses particularités territoriales potentielles – traitée plus loin, dans la partie trois, intitulée Orientation et territorialité.

Au travers de recherches ultérieures menées avec ses partenaires ibériques (Encadré 7 présentant ces enquêtes), l'OET a pu également caractériser le fonctionnement pédagogique spécifique de l'école primaire rurale montagnarde : cette forme scolaire originale se compose des cinq éléments principaux suivants, dont l'interactivité fonde son caractère systémique (Champollion et Floro, 2013) :

- Flexibilité dans la gestion de la classe (de l'espace, du temps, du groupe, des programmes, etc.) ;
- Diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves et des méthodes pédagogiques (*via* des pédagogies innovantes ou actives) ;
- Simultanéité dans la mise en œuvre des activités pédagogiques destinées aux différents groupes ou cours (cette simultanéité pédagogique est de nature à favoriser nettement la construction progressive de l'autonomie chez les élèves concernés) ;
- Insertion de la classe et, plus largement, de l'école dans le territoire et dans le contexte environnant ;
- Posture généralement accompagnatrice de l'enseignant : ne pouvant pour d'évidentes raisons s'occuper à la fois de tous les cours de sa classe, les enseignants des classes « multigrades » (néologisme espagnol pour parler des classes à plusieurs cours) adoptent très majoritairement une posture professionnelle plutôt accompagnatrice qui s'écarte de la posture traditionnelle, plutôt magistrale (de cette contrainte naît une pédagogie de l'autonomie, tant comportementale au niveau des classes infantiles ou maternelles que cognitive au niveau de l'école élémentaire, laquelle sera de la plus grande utilité aux élèves pour leurs apprentissages ultérieurs).

L'ensemble de ces cinq éléments, qui peuvent bien sûr exister individuellement aussi dans d'autres écoles que les écoles rurales montagnardes et que l'on retrouve sous des formes diverses et à de degrés divers dans toutes les classes rurales multigrades, se conjuguent au travers d'interactions multiples développées par les enseignants des classes rurales dont le jeu global fonde le « modèle » d'enseignement et d'apprentissage de ces classes à plusieurs cours<sup>17</sup>.

L'Observatoire de l'école rurale - observatoire éducation et territoires ne s'en est pas tenu là. Il a également établi que, d'une façon générale, dans tout l'espace à dominante rurale, en général bien équipé, l'utilisation régulière des technologies de l'information et de la communication (TIC), par exemple, ne paraissait pas avoir d'effet mesurable sur les résultats scolaires (évaluations nationales primaires 2012). En effet, l'Observatoire de l'école rurale a pu démontrer que, d'une part, si les

---

<sup>16</sup> Les cinq premiers tomes de *L'enseignement en milieu rural et montagnard* publiés aux Presses universitaires franc-comtoises de 2001 à 2010 présentent dans le détail les résultats des enquêtes de l'Observatoire qui le montrent. Ils se trouvent également sur le site web de l'OET à l'adresse <http://observatoire-education-territoires.com>.

<sup>17</sup> Oeuvarard (2003) signale en outre dans ces classes constituées avec des élèves d'âges différents des effets « grand frère ».

écoles des territoires les plus enclavés – rural isolé et zone de montagne – étaient souvent mieux dotées par les collectivités territoriales /ou par l'État en matière de TIC que les écoles des territoires proches des villes (rural sous influence urbaine, par exemple) et que si, d'autre part, les pratiques pédagogiques bénéficiaient de ces bons taux d'équipement, les résultats scolaires attendus n'étaient pas pour autant automatiquement au rendez-vous (Alpe et Fauguet, 2008). L'équipement des classes en tableaux blancs interactifs (TBI) et leur utilisation pédagogique, par exemple, n'induisent pas automatiquement de « gains de productivité » en termes de performances scolaires dans les territoires ruraux (Carulla, 2013).

En ce qui concerne les pratiques culturelles liées aux territoires ruraux, l'Observatoire de l'école rurale - observatoire éducation et territoires<sup>18</sup> a clairement montré que les loisirs familiaux différaient peu selon le type de ruralité (Alpe, Barthes et Champollion, 2016). Le taux de fréquentation des concerts classiques sont même plus élevés dans le rural isolé que dans le rural en général<sup>19</sup> ! Dans le rural le plus isolé, les loisirs pris seuls ou avec des copains paraissent un peu mieux représentés en raison, peut-être, d'une vie sociale plus facile pour les élèves (moins de risques accidentels liés à la vie collective et au trafic routier), d'une plus grande initiative laissée aux enfants et d'une plus importante autonomie d'apprentissage développée à l'école (Champollion et Floro, 2013, *op. cit.*)<sup>20</sup>. Mais dans le rural comme partout, ce qui ressort des enquêtes effectuées, c'est d'abord que les pratiques culturelles – théâtre vs cinéma par exemple – sont fortement marquées par l'origine sociale et, notamment, par le niveau de diplôme de la mère (Alpe et Fauguet, 2008). Si celles-ci semblent toujours un peu plus faibles dans le rural que dans l'urbain, la différence constatée s'atténue légèrement aujourd'hui, ainsi que le second suivi longitudinal OET et les sondages urbains effectués en Ardèche et dans la Drôme le laissent pressentir (Champollion, 2015), ce qui sera précisé plus loin.

Bien d'autres spécificités, comme la variation du poids de l'ancrage territorial en fonction du genre des élèves sur les projets d'orientation (May-Carle, 2012), la territorialisation potentielle de l'identité professionnelle enseignante (Rothenburger, 2014, 2016) ou bien encore l'apparente particularité de gestes professionnels développés par les enseignants exerçant dans les classes rurales et montagnardes (Lallai, 2016), ont été mises au jour par les différentes enquêtes menées depuis 1999 dans le cadre des suivis longitudinaux assurés par l'OER-OET, ainsi que par les diverses enquêtes auxquelles les différents membres de l'OET et leurs partenaires ont pris part.

Mais tous ces éléments, toutes ces régularités et ces spécificités<sup>21</sup> qui participent à la caractérisation de l'école rurale et de moyenne montagne, qui rappelons-le ne sont pas automatiquement constitutifs de toutes les ruralités françaises, sont-ils pérennes ou bien sont-ils aujourd'hui en train de se diluer – à l'heure de la généralisation de l'internet à haut débit et de la multiplication des réseaux sociaux – dans une école dont les formes, les pratiques et les élèves s'homogénéiseraient ?

---

<sup>18</sup> A partir de l'analyse de ses deux suivis longitudinaux d'élèves ruraux (Encadrés 2 et 3).

<sup>19</sup> Voir le détail de la segmentation rurale utilisée indiqué dans l'encadré 4.

<sup>20</sup> Encadré 7 pour davantage de détails.

<sup>21</sup> Issues d'enquêtes longitudinales spécifiques effectuées essentiellement dans le sud-est de la France (voir, pour plus de détails, les encadrés 2 et 3). Ce qui, évidemment, exclut certaines ruralités spécifiques qui ne sont pas représentées dans ce panel. Cependant, il faut noter qu'un grand nombre des caractéristiques – orientation notamment - mises en évidence par l'auteur dans le cadre des enquêtes rurales et montagnardes de l'OER-OET se retrouvent dans d'autres contextes territoriaux, comme le Blayais ou les zones désindustrialisées de la banlieue de Liège. Voir pour plus de détails la note 37.

### **C. Vers une « déconstruction » progressive de la spécificité historique de l'école rurale montagnarde ?**

Que peut-on, dans cette dernière perspective, tirer des analyses comparatives effectuées aux deux niveaux CM2 et 5<sup>e</sup> pour les élèves à l'heure en 2000 et 2002 par l'OER et en 2012 et 2014 par l'OET ? Les premiers résultats des comparaisons effectuées entre les deux suivis longitudinaux (le premier, par l'OER de 1999 à 2005, terminé; le deuxième, par l'OET de 2011 à 2017, toujours en cours) réalisés sur les opinions d'élèves ruraux de CM2 et de leurs parents également ruraux relatives à leur goût pour l'école, à leur niveau scolaire actuel et futur, leur orientation projetée, leur mobilité potentielle, leurs loisirs culturels en famille et à l'école, etc., montrent qu'en ces matières la spécificité rurale semble moins marquée et paraît ainsi s'estomper quelque peu. Il en va de même des représentations respectives de la ville et de la campagne pour les élèves ruraux – de leur « attractivité » et de leur « répulsivité » respectives : si elles restent encore significativement différenciées, la différenciation n'est plus aussi intense. On peut donc légitimement apercevoir au niveau 5<sup>e</sup> en 2014 la confirmation – sans plus pour l'instant – d'une certaine atténuation de la spécificité rurale constatée auparavant au seul niveau CM2 en 2012.

Pourrait-on pour autant aller jusqu'à parler d'une disparition progressive de la réalité scolaire rurale historique ? Sans doute pas, il est trop tôt pour le faire – l'enquête « 3<sup>e</sup> » du second suivi longitudinal OET n'a pas encore eu lieu, mais on peut déjà pointer les items qui ont le plus évolué aux niveaux CM2 et 5<sup>e</sup>. Entre les enquêtes 5<sup>e</sup> OER 2002 et 5<sup>e</sup> OET 2014, en effet, on peut notamment effectuer les premières observations suivantes (qui demanderont donc à être confirmées ultérieurement au niveau 3<sup>e</sup>) :

- Moindre répulsion pour la ville et, corrélativement, moins d'attrait de la campagne ;
- Opinion légèrement meilleure à propos de la scolarité (élèves et parents) ;
- Plus d'ambition scolaire (parents surtout) ;
- Plus de pratiques culturelles (cinéma surtout) au collège ;
- Plus de voyages à l'étranger (surtout organisés par le collège).

### **D. Vers un rapprochement à terme avec l'école urbaine ?**

Les tout premiers résultats des comparaisons rurales/urbaines dans les départements de l'Ardèche et de la Drôme effectuées – qui ne sont donc encore qu'exploratoires à ce stade de l'enquête – sur les opinions d'élèves de CM2 et de leurs parents (Encadré 8 présentant ces nouvelles enquêtes) se différencient donc moins selon les territoires, ruraux ou urbains, que les constats effectués antérieurement sur les mêmes écoles avec les mêmes outils d'enquêtes<sup>22</sup>. À l'aune de la comparaison rural/urbain, l'atténuation constatée par les chercheurs de l'OET au niveau CM2 en 2012 entre les deux suivis longitudinaux – celui terminé et celui qui est en cours – paraît ainsi se confirmer. L'analyse des résultats partiels observés dans les écoles urbaines valentinoises (rappel : Encadrés 2 et 3 sur les enquêtes menées par l'OER-OET entre 1999 et 2015), comparés aux résultats obtenus aux mêmes âges dans les écoles rurales ardéchoises et drômoises, indiquent de façon significative que les appréciations portées par les élèves et par leurs parents sur leur goût pour

---

<sup>22</sup> Les contrôles statistiques effectués par l'OER-OET ne montrent pas d'évolutions sociales véritablement significatives dans les populations rurales enquêtées à douze ans d'écart.

l'école, sur la façon dont se passera la prochaine année scolaire et sur la durée potentielle de leurs études à venir vont ainsi dans le sens d'une certaine harmonisation et convergence progressive, même si les écarts restent significatifs. Il en est apparemment de même – mais moins nettement – des représentations respectives de la ville pour les ruraux et de la campagne pour les urbains ; si ces représentations restent encore significativement différenciées<sup>23</sup>, elles ne sont plus aussi marquées qu'antérieurement (Champollion, Dos Santos et May-Carle, 2015).

En résumé, au vu des premières analyses de ces enquêtes exploratoires effectuées sur les départements de l'Ardèche et de la Drôme en zones urbaines (centre-ville et REP) à partir du même questionnement mis au point dans la ruralité, l'atténuation progressive de la spécificité rurale constatée par les chercheurs de l'OET au niveau du CM2 en 2012 et au niveau de la 5<sup>e</sup> en 2014 semble bien, effectivement, se confirmer. La spécificité rurale décroît en effet apparemment quelque peu en se rapprochant de ce qui est constaté en ville (Alpe, Barthes et Champollion, 2016). Y aurait-il donc à l'œuvre une tendance générale à l'uniformisation et à l'homogénéisation progressive des représentations et des comportements qui traverserait tous les types de territoire ? Serait-elle liée au développement et à la diffusion rapide des technologies de la communication et des réseaux sociaux ? Faudra-t-il en arriver, dans ce nouveau contexte, à « déconstruire » à terme l'objet « école rurale », allant au-delà de la diffusion actuelle massive dans les milieux urbains (y compris dans l'éducation prioritaire) de sa forme la plus emblématique : la classe à plusieurs cours ? Les analyses finales, encore en cours, des dernières enquêtes de l'OET sur le rural et sur l'urbain devraient permettre de confirmer – ou non – les premières tendances observées.

---

<sup>23</sup> À 0,05 (5 %) comme pour tous les tests - exploratoires - de significativité menés ici.

**Tableau 1 : Bilan quantitatif par grands thèmes  
des écarts observés rural/urbain significatifs en 2014-2015**

Nombre d'items questionnés par champ enquêté entre parenthèses	Différence significative (DS)	Différence non significative (DNS)	Balance DS/DNS
Goût pour l'école (1)	1	0	+1
Scolarité estimée et projetée (6)	6	0	+6
Métiers rêvés-souhaités (2)	1	1	0
Déménagements antérieurs (2)	0	2	-2
Grands voyages (4)	2	2	0
Lieux attractifs et répulsifs	6	0	+6
Pratiques culturelles (8)	4	4	0
<b>Totaux</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>+11</b>

Source : enquêtes auteur 2014-2015 (OET)

Ces premiers résultats partiels, qui témoignent d'une atténuation des différences significatives antérieurement pointées au niveau des métiers envisagés et des pratiques culturelles, mais aussi au niveau de la scolarité estimée et projetée et des représentations sociales liées aux différents types de territoire (Tableau 1), ont déjà fait l'objet de présentations scientifiques dans le cadre des séminaires de recherche 2014 et 2015 conjoints OET-ESO organisés par les universités d'Aix-Marseille et de Caen et du séminaire international Education, territorialités et territoires de l'université de Lyon2, ainsi que d'un ouvrage de vulgarisation (Alpe, Barthes et Champollion, 2016). Il leur manque cependant encore à ce jour précis quelques publications scientifiques purement spécifiques<sup>24</sup>, même si certains articles publiés (comme en 2015, par exemple, dans la revue internationale portugaise de langue anglaise *Sisyphus*) les abordent déjà, soit directement, soit incidemment.

<sup>24</sup> Publications en cours chez ISTE : Barthes, Champollion et Alpe, 2017 (chapitre 13).

### III. Orientation et territorialité

#### Résumé

Après quelques brefs rappels institutionnels et historiques (lesquels sont nécessaires pour pouvoir appréhender la dimension éducative de l'orientation), le rapport aborde, toujours à partir de l'étude de l'école rurale et montagnarde du sud-est de la France, l'impact du territoire et, notamment, de la territorialité sur les souhaits, les projets et les choix d'orientation. Il montre que, dans le cadre plus vaste d'un effet de territoire global sur l'éducation, les élèves ruraux montagnards – dont les performances scolaires, tant au primaire qu'au collège, se situent plutôt au-dessus de la moyenne nationale – n'utilisent pas autant que les autres l'ensemble de la palette des voies d'orientation offertes. Ils développent ainsi fréquemment des stratégies d'orientation scolaire fortement liées aux représentations sociales de leur territorialité - moindre estime de soi, par exemple - avant d'opter préférentiellement le moment venu, de façon quelque peu « paradoxale » par rapport aux pratiques majoritaires pour des formations professionnelles plutôt courtes et de proximité.

#### A. Rappels historiques et enjeux sociétaux

Historiquement, jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, la question de l'orientation ne s'est pas véritablement posée : le fils reprenait généralement le métier du père. La problématique moderne de l'orientation, née avec les travaux de Naville (1945), se précise après la Seconde Guerre mondiale dans le cadre de la Commission Langevin-Wallon (1944-1947). La politique de massification scolaire des années 1960 place l'orientation au cœur du système éducatif : il ne s'agit plus seulement d'adapter l'individu au marché du travail, mais aussi, tout en gérant les flux d'élèves, de permettre à chacun de trouver un métier où il pourra s'épanouir (Nouvelles procédures d'orientation - NPO - fixées par le décret du 12 février 1973 ; Richit, 2014). L'orientation scolaire passe ainsi progressivement d'une approche prescriptive à une approche éducative qui, renvoyant aux procédures administratives la gestion des flux, dissocie la pédagogie et l'orientation de l'administratif et de l'affectation (Caroff, 1987).

Dans ce contexte, deux circulaires introduisent en 1996 l'« éducation à l'orientation ». L'acteur pédagogique principal, qui n'est pas décisionnaire<sup>25</sup> dans le cadre de la procédure d'orientation, en est le conseiller d'orientation, devenu conseiller d'orientation-psychologue (COP)<sup>26</sup>. Il n'agit cependant pas seul : les COP complètent en effet les actions des équipes éducatives menées par les professeurs principaux. Dans le cadre antérieurement évoqué du suivi longitudinal du CM2 jusqu'à la classe de 2<sup>nd</sup>e d'un panel de quelque 2500 élèves issus des milieux ruraux et montagnards, l'Observatoire de l'école rurale a questionné les élèves de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> sur leurs pratiques d'information relatives à l'orientation. « À qui vous adressez-vous en priorité ? », a-t-il été notamment demandé aux élèves du panel. Les résultats ont montré que les élèves tant de 5<sup>e</sup> que de 3<sup>e</sup> (et même au-delà, en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique) se dirigeaient en priorité vers leurs familles et, surtout, vers leurs pairs (Champollion, 2008). Le rôle des personnels éducatifs – aussi bien professeurs principaux et professeurs de disciplines que COP – n'y apparaît donc guère. L'institution scolaire brille ici par son « absence », ce qui pénalise *a priori* des élèves en milieux ruraux et

<sup>25</sup> C'est aujourd'hui en règle générale (en fin de cycle notamment) le chef d'établissement ; auparavant, c'était le conseil de classe.

<sup>26</sup> De nouvelles évolutions institutionnelles débuteront à partir de la rentrée 2017.

montagnards qui, comme l'on pourra constater, ont tendance à s'autocensurer. Mais les choix d'orientation effectués par les élèves et leurs parents s'effectuent-ils de la même façon dans les territoires ruraux et montagnards que sur le reste du territoire national ?

## B. L'orientation en milieux ruraux montagnards

Si dans les territoires montagnards isolés, par exemple, les souhaits d'orientation ne correspondent pas avec ce qui est constaté dans l'ensemble du territoire national (Tableau 2) – qui sera davantage détaillé plus bas à propos des « effets de territoire » – l'action spécifique des parents en matière d'orientation limite encore plus fortement l'utilisation de toute la palette des voies de formation en orientant leurs enfants vers des formations courtes de proximité<sup>27</sup> (Champollion, 2013). Les élèves montagnards du panel OER, notamment, qui souhaitent en 2004 entrer en 2<sup>nd</sup>e GT ne sont que 59 %, soit plus de 10 points de moins que nationalement (Caille, 2005).

**Tableau 2 : Comparaison des souhaits spontanés (non institutionnalisés) d'orientation des élèves de 3e de collège vers la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique en 2004 en fonction des différents types de ruralité de la nomenclature Insee-Inra de 1996 utilisée par l'OER-OET**

Territoires concernés	Zone de montagne	Rural isolé	Pôles ruraux	Rural sous faible influence urbaine	Rural total	France entière <sup>28</sup>
« Classe souhaitée l'an prochain : 2 <sup>nd</sup> e GT »	59 %	61 %	60 %	63 %	60 %	71 %

Sources : enquêtes OER 2003-2004 et Depp-MEN.

Au niveau de la 2<sup>nd</sup>e GT, le décrochage de la zone de montagne (et aussi du rural isolé) par rapport à la moyenne de la France, s'il reste significatif, n'est plus aussi important : 31 % des élèves montagnards disent spontanément vouloir se diriger vers la 1<sup>ère</sup> scientifique (S), présentée ici comme archétypique des futures études longues et générales des lycéens, contre 34 % dans l'ensemble de l'espace à dominante rurale (Champollion, 2013). L'écroulement scolaire a donc, apparemment, déjà fait son œuvre. La direction globale des tendances observées antérieurement reste cependant

<sup>27</sup> Il ne s'agit évidemment pas ici d'opposer les formations longues et générales, qui seraient plus « nobles », aux formations courtes et professionnelles en hiérarchisant les voies de formation : l'inégalité en cause ne relève que de l'auto-restriction potentielle de l'éventail des choix aux formations les plus modestes et les plus proches.

<sup>28</sup> Panel Depp 1995 qui est le plus proche du panel OER en matière de souhaits spontanés d'orientation (Caille, 2005).

conservée : plus on va vers l'isolement, moins les études longues et générales sont plébiscitées (Tableau 3).

**Tableau 3 – Comparaison des pourcentages de vœux spontanés vers la 1<sup>re</sup> S des élèves en 2<sup>nd</sup>e GT en 2005**

Territoires concernés	Souhaits d'orientation spontanés vers la 1 <sup>ère</sup> S
Zone de montagne	31 %
Rural isolé	32 %
Pôles ruraux	31 %
Rural sous faible influence urbaine	36 %
Rural général <sup>29</sup>	34 %
France entière	36 %

Sources : enquête OER 2004-2005 et Depp-MEN.

Cette moindre aspiration à effectuer des études générales longues s'accroît de façon encore plus surprenante chez les parents : 51 % des parents (soit 8 points de moins que les taux « élèves » comparables de l'enquête OER 2004) envisagent diriger leurs enfants vers la 2<sup>nd</sup>e GT. Ce différentiel entre élèves et parents, au niveau de l'autocensure des choix d'orientation, mérite réflexion. Habituellement, notamment quand les notes scolaires sont élevées, les parents d'élèves, soutenus et/ou poussés par les enseignants, incitent fortement leurs enfants à poursuivre leur scolarité en direction d'études générales longues de type lycée, c'est-à-dire à demander l'entrée de ceux-ci en 2<sup>nd</sup>e GT à la fin du collège – ce constat, au-delà des résultats scientifiques publiés (Duru-Bellat, 2002), est corroboré par les enquêtes menées chaque année par les Services académiques d'information et d'orientation (SAIO). Ce n'est que chez les familles les plus défavorisées qui ont lieu des réticences de la part des parents vis-à-vis de ce type d'orientation, considéré comme trop risqué et/ou trop coûteux. Or, si les professions et catégories socio-professionnelles (PCS) très favorisées ne sont pas aussi représentées dans le panel OER que dans les panels primaires de la Depp<sup>30</sup> les plus proches de celui de l'OER, les PCS favorisées et moyennes y sont au contraire plus largement présentes.

<sup>29</sup> Il s'agit du regroupement des trois types d'espaces ruraux susmentionnés (la zone de montagne étant généralement incluse dans le rural isolé).

<sup>30</sup> La Depp organise les PCS en quatre catégories. Pour pouvoir importer à des fins de comparaison des données, l'OER-OET a adopté la même segmentation pour ses travaux.



### C. L'adaptation de la scolarité au contexte local

Rappelons en préambule ici, avant de faire un focus sur la politique éducative locale des collèges ruraux et montagnards, que la loi « Montagne » de 1985, dans ses articles 10 et 11, stipulait que le système éducatif devait « s'adapter » au contexte montagnard. Or, si l'on se tourne vers les « projets d'établissement » – ici des collèges – fréquentés par les élèves du panel OER, on peut constater que l'orientation n'est priorisée que dans 39 % des cas, loin derrière la réussite scolaire qui l'est, elle, dans 82 % des cas, et souvent de façon très formelle pour répondre aux incitations institutionnelles, alors que les élèves du panel, tant écoliers que collégiens, obtiennent des résultats scolaires supérieurs à la moyenne de leurs congénères qui ne sont pas « capitalisés » au moment des choix d'orientation, c'est-à-dire utilisés positivement pour demander des formations plus générales et plus longues comme c'est le cas majoritairement en France (Champollion, 2005). L'éducation à l'orientation, destinée à élargir les choix d'orientation des élèves en les aidant à s'affranchir des éventuelles pesanteurs locales, ainsi qu'à diversifier leurs projets d'orientation, n'est mise en œuvre que *via* des actions ponctuelles qui sont le plus souvent formelles. Censée aider les élèves à s'ouvrir sur l'extérieur afin de pouvoir accéder sans censure ou autocensure intériorisée aux formations longues et générales qui les intéresseraient, l'éducation à l'orientation n'est donc pas vraiment intégrée à la politique locale de l'établissement, puisque la thématique de l'orientation n'en constitue pas vraiment un axe prioritaire dans la majorité des cas.

Les grands axes des projets d'établissement des collèges de la *zone de montagne*, comme du reste ceux du panel OER en général, ne correspondent donc pas majoritairement aux besoins les plus criants de la scolarisation en zone de montagne qui ont été précédemment présentés (Tableau 4). L'« ouverture » du collège vers l'extérieur n'est en effet prioritaire que pour 43 % des collèges, loin derrière la « réussite scolaire ». L'orientation, dont la mise en œuvre en zone de montagne est spécialement difficile, pèse largement sur le niveau d'aspiration, d'expectation et le devenir scolaire et professionnel des élèves, diminuant l'égalité des chances entre élèves « urbains » et « montagnards » – qui ne représente que la priorité de 39 % des collèges (4<sup>e</sup> position). Qui plus est, les partenariats noués par les établissements du 2<sup>nd</sup> degré ruraux, comme de la zone de montagne en général, concernent en effet massivement d'autres établissements scolaires, (collèges et lycées pour 71 % et écoles pour 56 %) ; peu de partenariats (soit 11 %) concernent les organismes extérieurs à l'EN, type associations culturelles et naturalistes, parcs naturels régionaux et parcs nationaux, etc., qui seraient susceptibles d'apporter une contribution intéressante à l'ouverture du collège.

**Tableau 4 – Principaux axes des projets d'établissement des collèges de la « base » générale rurale<sup>31</sup> (2003-2004)**

Axes prioritaires des projets d'établissement	Taux de collèges concernés
Réussite scolaire	82 %
Santé/Citoyenneté	51 %
Ouverture	43 %
Orientation	39 %
Vie scolaire	15 %
TIC	9 %

Source : enquête 2003-2004 « établissements » OER

Au-delà des questions de procédure auxquelles l'orientation est trop souvent et trop rapidement réduite (en raison de la confusion entre orientation et affectation, entre processus pédagogique et procédure administrative), cette étude relative à quelques-uns des aspects pédagogiques de l'orientation pose le problème du partage des tâches et des modalités de collaboration institutionnelle, sans compter la quasi-absence de formation professionnelle conjointe – entre COP, enseignants, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation (CPE), professeurs-documentalistes, etc. –, puisque leurs missions respectives insistent sur la nécessité à la fois d'enseigner, d'éduquer et de former pour mieux insérer professionnellement. Cela pourrait, en outre, se révéler un bon moyen de lutter contre les inégalités sociales (Landrier et Nakhili, 2010). Cependant, l'enseignant du second degré – qui « possède » souvent une conscience disciplinaire aigüe (Reuter, 2007) correspondant à un attachement à la discipline d'enseignement et à sa formation didactique consécutive – est souvent méfiant à l'égard des éducations à et des compétences transversales. Il déclare vouloir bien enseigner, à la rigueur éduquer, mais il dit ne pas savoir toujours former, selon les enquêtes menées en lycée par Richit (2014). Et d'un point de vue didactique, il considère volontiers qu'il n'y a pas vraiment beaucoup de savoirs savants à enseigner en matière d'orientation, en tout cas pas au niveau 2<sup>nd</sup>e (Richit, 2014, *op. cit.*). Quant au conseiller d'orientation-psychologue (COP), si l'on se réfère aux épreuves de son concours de recrutement, il est surtout détenteur de savoirs en lien, d'une part, avec la psychologie de l'adolescent<sup>32</sup> et les relations avec les élèves et leurs parents et, d'autre part, avec l'économie, le marché du travail, la qualification professionnelle et la valeur du diplôme. L'éducation à l'orientation doit-elle prioritairement répondre aux besoins des individus ou aux besoins de l'économie ? On est loin de

<sup>31</sup> Dont les caractéristiques, au niveau du rural isolé notamment, rappelons-le, se rapprochent beaucoup de celles de la *zone de montagne* (Mériaudeau, 1980).

<sup>32</sup> Comme en témoigne plus fortement qu'auparavant le nouveau statut des COP à la rentrée 2017.

l'éducation à l'orientation – dont l'utilité en milieux tant ruraux que montagnards paraît patente – qui permet à chaque élève, sans ignorer pour autant le marché du travail, de trouver sa propre voie en fonction de ses goûts, intérêts et aptitudes. Le projet d'orientation, synthèse prospective des aptitudes et des aspirations de l'élève, de l'état actuel et futur du marché du travail et des itinéraires de formation disponibles débouchant sur un parcours individualisé de formation projeté ne relèverait-il toujours que d'une « injonction paradoxale » (Duru-Bellat, Jarrousse et Solaux, 1997) ? Toutes ces questions relatives à l'éducation et à l'orientation – qui concernent l'ensemble des établissements scolaires français – sont évidemment encore plus prégnantes lorsqu'elles touchent des élèves sur lesquels les déterminants territoriaux pèsent négativement, comme on l'a vu plus haut.

Mais ces différentes spécificités de l'école rurale montagnarde en matière d'orientation et, plus largement, d'éducation, correspondent-elles à des causalités ponctuelles juxtaposées, sans beaucoup de liens entre elles, ou bien peuvent-elles faire partie d'un ensemble causal plus global ?

#### **D. Des « effets de territoire » ?**

Comment expliquer cette différence, d'une part, entre le rural en général – et, singulièrement, les territoires ruraux montagnards isolés du panel OER-OET – et la France entière, d'autre part, au niveau des comportements d'orientation d'élèves ne présentant pas de différences sensibles en matière de résultats scolaires ? De très nombreux facteurs influent vraisemblablement conjointement sur ces pratiques d'orientation apparemment paradoxales. Répulsion face à la mobilité, difficulté à se projeter dans l'avenir lointain, éloignement et/ou indigence de l'offre de formation, parmi d'autres raisons, se conjuguent sans nul doute pour empêcher les élèves ruraux montagnards de « capitaliser » en matière d'orientation leurs bons résultats scolaires en émettant en conséquence des vœux d'orientation conformes à leurs « moyens » intellectuels. Un autre type d'explication, lié plus directement au « capital humain », c'est-à-dire ici à la formation des enseignants, pourrait aussi intervenir ici : la quasi-absence de formation spécifique, dans les plans de formation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé), adaptée aux caractéristiques particulières des processus<sup>33</sup> d'orientation à l'œuvre dans les territoires ruraux montagnards. Enfin, bien sûr, au niveau institutionnel, la forme scolaire, l'organisation du tissu éducatif, l'éloignement de l'offre de formation, les effectifs des classes, les stratégies de rupture de l'isolement, etc., qui renvoient eux aussi à bien des aspects de la scolarisation rurale montagnarde, peuvent jouer un rôle. Finalement, s'agissant de l'école rurale et montagnarde, un nouveau concept résultant de l'analyse globale<sup>34</sup> des données recueillies (Encadrés 2 et 3) permet aujourd'hui de mieux comprendre ces phénomènes apparemment contradictoires, à tout le moins paradoxaux : par-delà tous les constats ponctuels précédemment évoqués, notamment ceux qui sont liés à la scolarité et à l'orientation relatives aux milieux ruraux et montagnards, l'OER et l'OET ont pu montrer que le territoire - territorialité comprise - était susceptible d'influer de manière globale sur l'école, dans le cadre d'un « effet de territoire ».

---

<sup>33</sup> Aux processus pédagogiques, sans donc les réduire aux seules procédures réglementaires comme c'est trop souvent le cas.

<sup>34</sup> Via des analyses différenciées de chaque part de la variance globale contextuelle - sociale, institutionnelle et territoriale - influant sur la scolarité et les trajectoires des élèves ruraux montagnards. Pour obtenir davantage de précisions méthodologiques, voir Champollion, 2013, pp. 103-122.

Observé initialement en fin de collège (Champollion, 2005), l'effet de territoire sur l'éducation a ensuite été confirmé au début du lycée (Champollion, 2008). Dans le cadre de plusieurs analyses factorielles des correspondances exploratoires, effectuées sur les données 3<sup>e</sup> puis 2<sup>nd</sup>e du suivi l'OER-OET on a pu repérer – au sein de quelque 200 variables actives aussi bien quantitatives que qualitatives issues de plus de 12 000 questionnaires – les variables indépendantes et surtout dépendantes, en dehors de l'origine socio-culturelle prédominante non étudiée ici (bien que prise en compte), qui s'attiraient et qui se repoussaient (Champollion, 2011a, 2013, *op. cit.*). Deux axes factoriels explicatifs ont été dans ces analyses successivement deux fois clairement mis en évidence : le « poids de l'ancrage territorial » et la « capacité à se projeter dans un avenir lointain »<sup>35</sup>. Ces deux axes se combinent techniquement en un plan factoriel singulier pour constituer, ensemble, l'effet de territoire (Champollion, 2005, 2008, 2013, *op. cit.*)<sup>36</sup>. Dans les territoires isolés ruraux et montagnards étudiés, en effet, le poids conjoint du « local » et de l'« immédiat », correspondant à environ 50 % de la variance expliquée ou inertie, renvoie à un facteur explicatif global, à la fois composite et diffus, de l'« effet de territoire » systémique, qui permet de mieux comprendre les phénomènes paradoxaux fondamentaux repérés. Ces effets de territoire, diffus mais bien réels, fonctionnent comme des territorialisations des projets d'orientation scolaire élaborés par l'ensemble des acteurs du processus (collégiens et lycéens, parents, enseignants) allant majoritairement dans le sens d'une plus grande modestie et d'une plus grande proximité des projets conçus, réduisant donc *de facto* la palette des choix d'orientation disponibles pour les élèves de montagne.

Plus particulièrement lié à la territorialité montagnarde, cet effet de territoire, ou donc plutôt cet effet de territorialité, explique ce qui est globalement constaté en zone de montagne : les bons résultats scolaires obtenus par les élèves du panel OER au primaire – et confirmés au collège – ne produisent pas en matière d'orientation les mêmes effets que partout ailleurs en France : d'une façon paradoxale donc, notamment en raison d'une surdétermination de l'ancrage territorial (générateur d'une moindre mobilité potentielle) et d'une moins importante capacité à « se projeter » dans l'avenir<sup>37</sup>, les élèves et, surtout, les parents d'élèves des territoires ruraux montagnards n'utilisaient majoritairement pas autant que les autres l'ensemble de la palette des choix d'orientation disponibles en fin de 3<sup>e</sup> et de 2<sup>nd</sup>e GT (Champollion, 2005, 2008, 2013). Cela a lieu de manière plus ou moins intense selon le type de territoire montagnard : plus sur le plateau ardéchois, moins dans la haute vallée de l'Ubaye (Champollion et Legardez, 2010).

---

<sup>35</sup> Voir note 34 plus haut.

<sup>36</sup> Pour obtenir plus de détails techniques sur la définition de ce concept, se référer comme indiqué précédemment aux pages 103-121 de l'ouvrage de Champollion *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale* indiqué en bibliographie.

<sup>37</sup> Nous avons notamment « retrouvé », au travers des présentations de nos recherches effectuées tant en France qu'à l'étranger, cette même caractéristique de difficulté à se projeter dans l'avenir repérée en zone de montagne dans bien d'autres types de territoire : au sein de friches industrielles, à Seraing, par exemple, près de Liège, en Belgique (Champollion, Delvoye & Piponnier, 2011) dans des territoires péri-urbains « dévastés » par le retrait économique, dans des zones rurales en proie à un chômage massif comme en Campanie dans le sud de l'Italie (Pesiri, 1998, *op. cit.*) dans des zones rurales surexploitées (à Huelva, dans le sud de l'Espagne), par exemple, ou bien en France même - dans des zones péri-urbaines plutôt défavorisées comme le Blayais à proximité de Bordeaux, ou bien encore – toujours en France - des zones rurales relativement isolées non montagneuses comme Guéret, Vesoul, Foix, etc.

Cet effet de territoire systémique spécifique sur l'école, qui complète donc les impacts contextuels généralement rencontrés relatifs au social, d'abord, et à l'institutionnel ensuite (Champollion, 2005, 2008, 2011a), joue ainsi dans la zone de montagne française « positivement » sur la scolarité des élèves jusqu'en fin de collège (le taux d'élèves en retard scolaire d'un an ou plus en fin de CM2, par exemple, est significativement inférieur dans la zone de montagne à ce qu'il est sur la France entière (Champollion, 2005, 2008), puis « négativement » sur l'orientation ultérieurement, aussi bien en fin de 3<sup>e</sup> qu'en fin de 2<sup>nd</sup>e GT (les élèves montagnards, à résultats scolaires similaires, n'utilisent pas aussi complètement l'ensemble de la « palette » des « voies » d'orientation que la majorité des autres élèves). Ce phénomène, qui débute « souterrainement » dès les rêves et les projections des élèves et des parents à la fin du primaire - les items des enquêtes sur les métiers dont rêvent les élèves menées au CM2 le montrent bien<sup>38</sup> - se développe aussi bien à l'occasion de l'élaboration spontanée des projets d'orientation que lors des procédures institutionnelles d'orientation, aussi bien chez les élèves que, notamment, chez les parents et, dans une moindre mesure, chez les enseignants et, au-delà, chez tous les acteurs institutionnels de l'orientation.

Le territoire, qui influe sur le devenir scolaire et professionnel des élèves, le fait évidemment de manière différenciée suivant par exemple le degré d'isolement social et d'enclavement géographique des territoires montagnards : les études qualitatives conduites en 2010 par Alpe et Fauguet en haute Ubaye, puis Legardez et Champollion sur le plateau ardéchois, ont clairement montré que l'effet du territoire montagnard sur l'éducation est minoré dans la haute vallée de l'Ubaye et, au contraire, majoré sur le plateau ardéchois (Champollion et Legardez, 2010b). Le territoire le fait de même, également, suivant le genre des élèves scolarisés dans les territoires ruraux montagnards isolés : les filles, dans ces territoires, subissent paradoxalement<sup>39</sup> un peu moins le poids des déterminants territoriaux que les garçons (May-Carle, 2012 ; Meunier, 2015). Cet impact peut aussi bien les « enfermer » partiellement sur leur environnement local *via* un « formatage » culturel – c'est ce qui se passe majoritairement – que les en affranchir partiellement et progressivement au travers d'une prise de conscience de l'intensité de leur ancrage territorial *via* un travail pédagogique<sup>40</sup>.

Sur un autre point, mais dans le même ordre d'idées, il nous faut également nous demander de quel poids peut peser la présence ou non d'internat dans les lycées de secteur et, surtout, dans les lycées offrant des formations prisées par les élèves ruraux montagnards, conduisant potentiellement à une insertion professionnelle locale du type de celles qui existent dans des lycées comme celui de la Mure (Isère), de lycées professionnels comme ceux d'Embrun (Hautes Alpes) ou de l'annexe de Valmeinier du lycée de Saint Michel de Maurienne (Savoie) et de lycées agricoles comme celui de la

---

<sup>38</sup> Consulter pour ce faire les cinq premiers tomes de l'enseignement en milieu rural et montagnard publiés aux presses universitaires franc-comtoises entre 2001 et 2010 ou le site web de l'OET.

<sup>39</sup> Alors qu'elles subissent en règle générale plus largement le poids des déterminants sociaux - de genre notamment - que les garçons (Duru-Bellat, 1995 ; Fontanini, 2011).

<sup>40</sup> Au titre d'évidence parfois oubliée, il apparaît utile de redire ici, au passage, que la mesure par les chercheurs de l'influence du facteur territorial, pas plus que d'autres, ne doit pas *ipso facto* entraîner les acteurs de l'orientation à adopter des comportements « déterministes ». Au contraire, faire prendre conscience à tous les acteurs de l'orientation des impacts des « déterminants » statistiques, territoriaux ici, de l'orientation ne peut que les aider, sinon à s'en affranchir, du moins à en minorer l'impact. Car c'est bien à l'exercice progressif d'une liberté encadrée, contrainte parfois, que devraient être conviés les élèves de collège et de lycée, sans compter les étudiants au sein des nouveaux parcours universitaires liés à la mise en œuvre des cursus licence-master-doctorat, dans les différents processus d'orientation qui relèvent tous bien du domaine pédagogique.

Motte-Servolex (Savoie). Nous ne disposons pas d'éléments suffisamment robustes pour traiter de cette question, que la recherche devra aborder spécifiquement. Par expérience personnelle (conseiller d'orientation et directeur de CIO en Savoie, inspecteur en Corrèze et en Ardèche, ainsi que conseiller technique « éducation et formation » de la Fédération française d'économie montagnarde (FFEM), nous pensons – ce qui reste bien sûr à vérifier – que c'est seulement dans des cas du type de ceux qui ont été précédemment évoqués (Embrun, etc.) que l'impact de la présence ou de l'absence d'un internat (qui n'est pas beaucoup prisé en général dans nos enquêtes) est susceptible de jouer significativement.

Plus loin, au-delà de cet effet de territoire singulier qui s'est manifesté dans la *zone de montagne* française, ne pourrait-il pas exister plusieurs types d'effet de territoire, caractéristiques de certains territoires et non pas d'autres, qui ne peuvent par conséquent se manifester que dans ces dits territoires ? N'y aurait-il donc finalement pas, en termes de fond, de multiples effets de territoire, spécifiques par exemple des zones d'éducation prioritaire, au-delà des politiques éducatives développées dans ces territoires défavorisés ? Des effets spécifiques des centres villes « bourgeois », des zones de piémont pré-montagnardes, des zones côtières ou de territoires iliens<sup>41</sup> ?

Au niveau du fond, enfin, sur un plan plus théorique cette fois, notons qu'un effet de territoire sur le système scolaire – tel qu'on peut caractériser aujourd'hui provisoirement ce concept original, issu d'enquêtes de terrain à partir de ses deux premières mises en évidence en territoires ruraux montagnards<sup>42</sup> – se manifeste apparemment globalement et de façon systémique. Il porte sur l'ensemble des différentes variables éducatives dépendantes ou à tout le moins sur une sous-partie significative de celles-ci, hors bien sûr les variables d'appartenance ou environnementales. Il amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux (Champollion, 2013, *op. cit.*).

---

<sup>41</sup> Comme semblent le penser *a priori* nos collègues d'ESO par exemple.

<sup>42</sup> Issu du « terrain » : voir l'habilitation à diriger des recherches (HDR) de Le Marec, *Ce que le « terrain » fait aux concepts*, 2002.

## **Conclusion : principaux acquis de la recherche, questions restant pendantes, permanences et renouvellements du questionnement et pistes de recherche**

### **Principaux acquis des recherches**

Finalement, que nous apprennent – pour l’essentiel – les différentes analyses effectuées entre 1999 et 2015 sur les corpus enquêtés par l’OER-OET ? Tout d’abord, que les territoires – comme d’autres caractéristiques sociales, politiques et institutionnelles, même si leur poids spécifique est moindre – impactent la scolarité des élèves qui y font leurs études. À bien des niveaux (organisationnel, didactique, pédagogique) mais également et surtout en termes de performances scolaires – au niveau du 1<sup>er</sup> degré principalement – et de projets d’orientation – au niveau du 2<sup>nd</sup> degré. Sur le plan de l’orientation, ce sont moins les caractéristiques spatiales et géographiques du territoire qui pèsent que la territorialité, cette dimension symbolique du territoire. Si les performances scolaires – mathématiques et français – sont positivement impactées, au niveau de l’orientation la territorialité influe plutôt négativement – contrairement à ce qui pouvait être raisonnablement pensé – car elle restreint l’usage de l’ensemble de la palette des choix d’orientation aux formations courtes et de proximité.

Les résultats précédents, présentés à partir des premières analyses conduites dans le sud-est de la France, ont spécifié fortement, comme on l’a vu, l’école rurale de moyenne montagne. Mais il apparaît, avec le second suivi longitudinal, que cette spécificité rurale a tendance aujourd’hui à décroître quelque peu, de façon différenciée selon les variables considérées. Qui plus est, il semble bien qu’élèves de l’école rurale et de l’école urbaine, au moins en termes de représentations sociales, notamment, se rapprochent. Sous réserve de confirmation ultérieure, une homogénéisation entre le rural et l’urbain des représentations et des comportements paraît être en cours, plus ou moins évidemment selon les paramètres. Ira-t-elle jusqu’à son terme ?

### **Questions restant pendantes**

Cependant, au terme actuel des recherches conduites principalement sur l’école rurale et montagnarde pendant plus de quinze ans tant par l’OER que par l’OET et ses partenaires, quelques questions précises, qui restent aujourd’hui pendantes ou bien qui n’ont pas été encore suffisamment explorées, auront évidemment besoin de recevoir réponse dans l’avenir :

- Qu’en sera-t-il, au-delà des déclarations recueillies et des représentations des élèves actuellement observées dans les dernières enquêtes de l’OET, de la réalité des comportements scolaires, des choix d’orientation et des parcours dans le futur ? L’impact territorial, vu à travers le second suivi longitudinal de l’OET, aura-t-il le même poids, la même intensité et les mêmes modalités que ce que le premier suivi longitudinal de l’OER avait montré ?
- La territorialité rurale, qui fut si difficile à cerner, est-elle déjà en voie de dilution progressive dans un ensemble territorial indifférencié à dominante urbaine ? Et qu’en est-il de la territorialité montagnarde dont la spécificité a paru, elle, beaucoup plus fortement attestée ?

- Les analyses urbaines ultérieures – dont le développement s’impose au vu des premières explorations – confirmeront-elles les premiers résultats des « sondages » urbains effectués en 2013-2014 sur Valence (centre-ville et REP) et en 2014-2015 sur Privas (centre-ville) et Romans (REP) ?
- Y aurait-il également dans les zones urbaines des effets de territoire sur l’éducation comparables à ceux qui a été repérés en zone de moyenne montagne ? Le territoire urbain qui semble impacter dans certains cas les trajectoires individuelles et familiales de vie (Bidou-Zachariasen, 1997), façonnerait-il également les trajectoires scolaires ? On peut effectivement en émettre l’hypothèse, mais cela reste évidemment à démontrer et, éventuellement, à caractériser.
- Enfin, toutes ces recherches ne laissent pas de poser la question de l’éventuelle spécificité de la formation des enseignants appelés à exercer leur fonction dans des territoires spécifiques. Ce serait l’opportunité de rajouter à la formation commune nationale certifiée par un master une formation spécifique éventuellement mastérisée, adaptée à la ruralité comme la communauté catalane l’a développé (Boix, 2003 ; Champollion et Legardez, 2010a).

## Permanences et évolutions du questionnement

L’intérêt d’une approche territorialisée de l’école réside en premier lieu dans la possibilité de rendre la « chose » éducative située visible et compréhensible à partir d’une étude systémique des interactions entre individus, acteurs éducatifs, représentations sociales et territoires de vie. Le territoire est construit par chacun d’entre nous, acteurs territoriaux de fait, dans une dynamique interactive qui met en jeu la médiation des signes, des symboles et des histoires qu’il véhicule. Le territoire représente donc du « passé incorporé » (Lahire, 2012, *op. cit.*), issu tant de l’individu lui-même que de la situation. De ce fait, la recherche sur l’école rurale participe à la compréhension des processus d’interaction entre un sujet et un environnement culturel, social et territorial complexe. L’effet multifactoriel du territoire et surtout de la territorialité sur les identités, les inégalités, les réussites, les orientations et l’insertion professionnelle est pour le moins avéré, comme on l’a vu. Il existe une empreinte des lieux et de leurs représentations sur la vie de tous dont il est essentiel de prendre conscience, afin de mieux la comprendre et de limiter, le cas échéant, l’impact négatif. Mais, au-delà de cet impact multifactoriel et, parfois, interactif et systémique du territoire sur l’école, se manifeste apparemment aujourd’hui, au moins en filigrane, une deuxième façon d’intégrer la problématique « éducation et territoire ».

Dès la fin des années 1980 – parfois même un peu avant – le territoire était en effet apparu comme une opportunité pédagogique et didactique de faciliter les apprentissages et de développer la motivation des élèves. De nombreux mouvements pédagogiques (à la suite de l’école Freinet) se sont ainsi rédamés de cette posture, qui s’accompagne généralement d’une grande attention portée aux relations locales (avec les élus locaux, le mouvement associatif, etc.). Plus nettement aujourd’hui – dans l’enseignement agricole, par exemple, où les textes officiels le préconisent clairement depuis la loi Rocard de 1985 rappelons-le – le territoire est « appelé » à être plus qu’un contexte parmi d’autres impactant l’école. Il devient ainsi un acteur éducatif à part entière : co-éducateur institutionnel dans des Contrats éducatifs locaux (aujourd’hui Projets éducatifs de territoire – PEDT)



ou co-éducateur simple sans fonction institutionnelle dans des projets éducatifs non labélisés. Certains villages – catalans par exemple – jouent sous cet angle un véritable rôle de « village éducateur » (Feu et Soler, 2002) ou, plus largement, de « territoire apprenant »<sup>43</sup> (Jambes, 2001).

Sous le même angle, le territoire devient même parfois susceptible d'alimenter *de facto* un curriculum spécifique, appuyé sur le local, basé sur les besoins de développement des territoires sur lesquels l'établissement se trouve (au moins en matière d'éducation au développement durable en France). Ainsi, dans les années 1990 – avec l'émergence de l'éducation à l'environnement, puis de l'éducation au développement durable et de l'éducation au patrimoine – semble se profiler un nouveau lien entre éducation et territoires. La montée des « éducations à » (éducation à l'orientation, à la santé, au patrimoine, au développement durable, etc.) dans l'Éducation nationale, ainsi que la permanence du lien fort déjà évoqué établi entre les établissements et les territoires au sein de l'enseignement agricole, participent également à rendre les territoires acteurs de l'éducation *via* des projets et des partenariats éducatifs, dans le sens où ils peuvent impacter jusqu'aux curricula scolaires et universitaires (Barthes et Champollion, 2012). Mais, de surcroît, les « éducations à » peuvent aussi avoir une fonction de plus en plus « utilitaire » dans les projets de valorisation économique des territoires, posant par là même un questionnement de légitimité et d'éthique éducatives (Barthes et Alpe, 2013).

Dans ces nouvelles perspectives aujourd'hui, l'école rurale est de la sorte de plus en plus perçue non seulement comme un acteur éducatif à part entière et un acteur du développement territorial qui joue son rôle dans la mise en valeur durable du territoire, mais encore comme un laboratoire d'innovations pédagogiques et didactiques susceptibles d'intéresser – dans un transfert de technologie à rebours des us antérieurs – les écoles urbaines non seulement en France<sup>44</sup>, mais également en Espagne et au Portugal. Les résultats du projet de recherche espagnol EDU 13460 I+D+I déjà cité, auquel l'OET a largement participé, posent en tout cas clairement la question (Boix, Champollion et Domingo, 2012).

## Vers des renouvellements théoriques ?

Au bout du compte, la prise en compte des différentes dimensions territoriales par les sciences de l'éducation s'enrichit aujourd'hui davantage des renouvellements paradigmatiques actuels mis en évidence (Feu et Soler, 2002 ; Piveteau, 2010 ; Barthes et Champollion, 2012 ; Barthes, Champollion et Alpe, 2017), renouvellements très récents<sup>45</sup> parfois, sans renier pour autant ses origines. Car les deux rôles territoriaux qu'interprètent territoires et territorialités au niveau éducatif ne sont pas du tout contradictoires : le territoire comme acteur – ainsi qu'on l'a vu – qui participait déjà depuis les

---

<sup>43</sup> Notion actuellement encore controversée (Bier, 2010).

<sup>44</sup> Dans le département de la Drôme, en 2011, 75 % des classes étaient des classes à plusieurs cours dont le « modèle », issu de l'école rurale et montagnarde, s'est développé pour essayer de répondre au triple défi de la démographie scolaire, de l'éloignement des centres urbains et de l'endavement géographique. Sur le plan national, à la rentrée 2013, 49 % des classes étaient des classes à plusieurs cours (Depp, 2014).

<sup>45</sup> Rappelons que les études en sciences de l'éducation relatives à l'impact des territoires et des territorialités sur l'école ne datent véritablement que de la toute fin du XX<sup>e</sup> siècle et ensuite - et surtout - non seulement qu'elles se poursuivent encore aujourd'hui, mais encore qu'elles se développent même de plus en plus actuellement.

années 1970 à la construction de l'offre de formation professionnelle initiale et continue, en vient peu à peu aujourd'hui à jouer un rôle de prescripteur de fait de contenus curriculaires, au moins dans l'éducation au développement durable. Le territoire-acteur ne rejette donc absolument pas aux oubliettes universitaires le territoire en tant que contexte, lequel impacte ponctuellement, et parfois globalement, la « chose » éducative dans son ensemble. Les deux postures de recherche, par-delà même leurs chevauchements inévitables, ne correspondent en effet pas fondamentalement à la même dimension du territoire : le territoire-acteur renvoie d'abord à sa dimension sociale et économique et au jeu de ses acteurs locaux, tandis que le territoire-contexte renvoie, lui, davantage à sa dimension symbolique, à la notion de territorialité.

De même, les vecteurs principaux des différentes territorialités influant sur l'éducation, qui relèvent du cœur, *id est* du « noyau » (Abric, 2011) des représentations sociales qui traversent les territorialités, ne remettent en question ni le territoire-acteur ni le territoire-impact : elles en constituent le fondement. On l'a rapidement vu avec la mise en évidence de l'ancrage territorial, de la faible mobilité potentielle et de la difficulté à se projeter dans l'avenir, parmi d'autres facteurs, qui fondent les principales « régularités »<sup>46</sup> inhérentes à la territorialité montagnarde à l'œuvre dans l'effet de territoire (Champollion, 2005, 2008). Pour autant, comme peu de travaux ont encore véritablement abordé ce nouveau champ du questionnement « éducation et territoire », le repérage, l'inventaire et la caractérisation de ces représentations sociales restent évidemment à élaborer, territorialité par territorialité bien sûr.

## Conclusion proprement dite

Au-delà de l'inventaire des représentations sociales traversant les différentes territorialités (qui reste donc dans une large part encore à bâtir), bien des questions demeurent aujourd'hui encore sans réponses, tandis que d'autres émergent progressivement des travaux entrepris, dans l'état actuel des recherches conduites sur la problématique « éducation et territoire ». La question des « territoires virtuels » et des « territoires réticulaires » qui peuvent s'affranchir de la contextualisation spatiale, dont l'essor *via* Internet et les réseaux sociaux est grandissant, n'a pas encore été véritablement abordée. Pourtant, ce développement rapide des réseaux numériques et des formes d'identité qu'ils véhiculent et/ou développent pose aujourd'hui fortement ces deux questions susmentionnées.

Il en va de même d'autres questionnements dont celui du « local » : existe-t-il vraiment et, si oui, à quelle(s) échelle(s) se situe-t-il ? Par ailleurs – et cette interrogation n'est bien sûr pas sans rapport avec les précédentes – y a-t-il vraiment, comme par exemple le défendent nombre d'institutions internationales (Banque mondiale et Fonds monétaire international par exemple), des savoirs

---

<sup>46</sup> Ces « marqueurs » historiques de la territorialité rurale montagnarde sont-ils en train de se diluer ? La diminution de leur poids relatif, surtout au niveau de la seule ruralité, déconnectée de la montagne, peut le laisser penser comme on l'a vu. Ces interrogations de l'OET rejoignent - en partie - les questions soulevées par Renahy (2008). À ce dernier égard, la ruralité - très, voire trop souvent stigmatisée (Alpe et Fauguet, 2008) - ne renvoie pas automatiquement à un monde déclinant, même si la symbolique agricole - aujourd'hui renouvelée par le développement durable (Debarbieux, 2008) - reste prégnante, souvent bien sûr de manière intériorisée chez les habitants, mais également de façon revendiquée chez les acteurs territoriaux et leurs lobbies. On rappellera dans le même ordre d'idées qu'il ne faut pas ainsi confondre, par exemple, enclavement géographique avec isolement social.

territoriaux (Alpe, 2006) et, au-delà, des savoirs locaux qui seraient à caractériser dans ce cas <sup>47</sup>? *Last but not least*, le territoire influence-t-il en tant qu'acteur, au-delà de l'éducation au développement durable, les différentes disciplines scolaires (Barthes et Champollion, 2012) ? Sous quelles formes ? *Via* quelles modalités et quelles actions ? Dans quelle mesure ?

Par-delà les approches comparatives en cours entre les divers types de ruralité et de montagne de différents pays méditerranéens (Espagne, France, Italie, Portugal)<sup>48</sup>, des chercheurs en sciences de l'éducation travaillant sur la problématique « école et territoire » tentent aujourd'hui, par l'étude comparative des rapports entre territoire et éducation dans des zones urbaines – particulièrement dans les zones urbaines « sensibles » – d'identifier aussi d'éventuels effets de territoire dans ces dernières.

La thématique scientifique « école et territoire », qui gagnerait sans doute en clarté et en précision à se renommer thématique « éducation, territorialités et territoires »<sup>49</sup>, et qui a historiquement tenté d'analyser les rapports complexes qu'entretiennent l'éducation et le territoire (à partir, notamment, du cas de l'école rurale et montagnarde) se trouve donc actuellement à la fois en cours d'approfondissement et en voie d'élargissement. Cette thématique pionnière ne devrait ainsi bientôt ne plus pouvoir apparaître comme l'un des points [presque] « aveugles » des sciences de l'éducation que le congrès international Actualité de la recherche en éducation et formation (Aref) recensait à Genève en 2010 (Champollion, 2010b).

---

<sup>47</sup> Voir les séminaires successifs organisés à la Maison des sciences de l'homme (MSH) de Montpellier par l'Institut de recherche pour le développement (IRD) sur cette question (Savoirs naturalistes traditionnels : l'innovation permanente).

<sup>48</sup> Voir sur ce point les différents articles du tome 6 de l'enseignement en milieu rural et montagnard publié en 2014 par les Presses universitaires franc-comtoises sous la direction de Barthes et Champollion.

<sup>49</sup> Ce qui est déjà le cas du séminaire de recherche « Education, territorialités et territoires » développé depuis l'année universitaire 2015-2016 au sein du laboratoire « Education, Cultures, Politiques » de Lyon 2 par Pierre Champollion.

## Références

- Abric, J.-C. (dir.) (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aldhuy, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ? *Géodoc*, n° 55, pp. 35-42.
- Alpe, Y. (2006). *Le système éducatif en milieu rural : école de la modernité ou fabrique d'exclus ?* Habilitation à diriger des recherches. Université de Provence.
- Alpe, Y. et Barthes, A. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable. Préface de Jean-Marc Lange. Collection Logiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Alpe, Y., Barthes, A. et Champollion, P. (2016). *Être élève en milieu rural*. Chasseneuil du Poitou : Canopé.
- Alpe, Y. et 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*, 87(1), 63-78.
- Barthes, A., Champollion, P. et Alpe, Y. (dir.) (2017). *Permanences et renouvellements des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : ISTE.
- Barthes, A. et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Éducation relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*, n° 10, Québec, pp. 36-51.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Trancart, D. et Mathey-Pierre, C. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves. *Éducation et formations*, n° 74, Depp, MEN.
- Bidou-Zachariasen, C. (1997). La prise en compte de l'« effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue française de sociologie*, 97-117.
- Bier, B. (2010). Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». *Informations sociales*, (5), 118-124.
- Boix, R. (2003). Las zonas Escolares Rurales en Cataluna. In *Organizacion y gestion dos centros educativos* : Barcelona, Editorial Praxis.
- Boix, R. et Duarte, A. (2012). Les écoles rurales dans les recherches européennes. Dans Barthes, A. et Champollion, P. (2014). *L'école rurale et montagnarde en contexte méditerranéen. Approches socio-spatiales*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Bonnemaison, J. (1981). Voyage autour du territoire. *Espace géographique*, 10(4), 249-262.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bozzano, H. (2008). Compréhension et développement d'un territoire, un nouveau réseau. 6<sup>e</sup> *Conférence internationale d'intelligence territoriale*. Besançon : ISDM.
- Bozonnet, J.-P. (1992). *Des monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
- Broccolichi, S., Ayed, C. B., 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 des élèves. *Éducation et formations*, (74), 31-48.
- Brunet, R., Ferras, R. et Théry, H. (1993). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Paris : Reclus-La Documentation Française.
- Buclet, N. (dir.) (2015). *Essai d'écologie territoriale. L'exemple d'Aussois en Savoie*. Paris : CNRS Éditions.
- Caille, J.-P. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Éducation et Formations*, (72).
- Caillouette, J. et al. (2007). Territorialité, action publique et développement des communautés. *Économie et solidarités*, 38, 1, pp. 9-23.
- Caro, P. (2006). La dimension spatiale des systèmes formation-emploi. *L'Espace géographique*, 35(3), 223-240.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris : EAP.
- Carulla, C. (2013). *Étude de l'impact de l'utilisation du TBI sur les résultats scolaires dans les territoires ruraux* (mémoire de master 2). Université d'Aix-Marseille.
- Champollion, P. (2015). Education and territory: conceptual framework. Dans Boix, R., Champollion, P. et Duarte, A. (coord.). *Territorial Specificities of Teaching and Learning, Sisyphus – Journal of Education*, 3(2), 12-27.
- Champollion, P. (2013). *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.
- Champollion, P. (2012). Éducation et territoire. Impact des territoires ruraux et montagnards sur les trajectoires scolaires et sur les choix d'orientation. *Questions d'orientation*, n° 4.
- Champollion, P. (2011a). *École et territoire : de l'impact du territoire à l'effet de territoire* (habilitation à diriger des recherches). Université Paul Valéry, Montpellier.
- Champollion, P. (2011b). Impacto del contexto territorial en la educación: primera aproximación teórica y empírica. El caso de la zona de montaña francesa. *Revista Profesorado*. Universidad de Granada.
- Champollion, P. (2010a). La notion de territoire utilisée par l'Observatoire de l'école rurale. Dans Alpe, Y, Champollion, P. et Poirey, J.-L. (coord.). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Après le collègue*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

- Champollion, P. (coord.) (2010b). Symposium « Éducation au développement durable et territoires ». *Actes du Congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation »*.
- Champollion, P. (2008). La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Éducation & formations*, 77, 43-53.
- Champollion, P. (2005). *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation* (Thèse de doctorat). Université de Provence, Aix-Marseille.
- Champollion, P. (1987). Évolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation. *Actes des journées « Politique de la montagne »*, pp. 243-250.
- Champollion, P. et Floro, M. (2013). L'école rurale française. Dans Boix, R. *Rapport final*, Projet international EDU 13460, Programme de recherche espagnol I+D+I, Barcelone.
- Champollion, P., Dos Santos, C. et May-Carle, T. (2015). Rural vs urban crossed approaches: school and territory representations of pupils at the end of primary. Case study of Drôme France. Dans Boix, R., Champollion, P. et Duarte, A. (coord.) *Territorial Specificities of Teaching and Learning, Sisyphus – Journal of Education*, 3(2), 12-27
- Champollion, P. & Piponnier, A. (2013). Inscription ou effacement ? Rôles et enjeux de l'imagier territorial institutionnel dans la représentation des territoires au sein de l'éducation nationale française. In Noyer, J., Pailliar, I. & Raoul, B. *Médias et territoires*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Champollion, P, Boix, R. et Domingo, L. (2012). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa, La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela ?. *Revista Educação do UFSM*, Santa Maria, Brasil.
- Champollion, P., Delvoe, J.-M. & Piponnier, A. (2011). Observatoires numériques et pratiques citoyennes : vers un dispositif d'intelligence territoriale au service du développement durable ? *TERMINAL, Technologie de l'information, culture et société, Le développement durable à l'épreuve des TIC*, n° 106-107.
- Champollion, P. & Legardez, A. (2010a). Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves. In Baillat, G., Niclot, D. & Ulma, D. *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Louvain : De Boeck.
- Champollion, P. et Legardez, A. (2010b). Scolarisation en micro-territoires ruraux montagnards : les cas de la haute vallée de l'Ubaye et du plateau ardéchois. Dans Alpe, Y, Champollion, P. et Poirey, J.-L. (coord.). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 5, *Après le collège*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : Inra-Insee.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin.
- Davaillon, A., & Oeuvar, F. (1998). Réussit-on à l'école rurale. *Cahiers pédagogiques*, 365, 33-35.
- Debarbieux, B. (2008). Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du « montagnard ». Dans *Annales de géographie*. Paris : A. Colin.

- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire. Méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n° 3.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 26.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Etienne, R. (1998). Débuter en milieu rural. « L'école rurale, une école d'avenir ». *Cahiers pédagogiques*, n° 365.
- Ferrier, J.-P. (1998). *Le contrat géographique ou l'habitation durable des territoires*. Lausanne : Payot.
- Feu, J. et Soler, J. (2002). Més enllà de l'escola rural: cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori. *Temps d'Educació*, n° 26.
- Fontanini, C., (2011). Égalité filles-garçons : où en est-on ? *Questions vives*, n° 15, vol. 8.
- Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gautier, J. (2011). En quoi l'école est-elle inégalitaire ? *Skholé*, n° 12.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation emploi*, 87(1), 79-98.
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Bref, CEREQ*, (228), 4.
- Gumuchian, H. (2001). École, territoire et développement durable. *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Gumuchian, H. et Mériaudeau, R. (1980). L'enfant montagnard...Son avenir ? *Revue de Géographie Alpine*, n° hors-série.
- Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Jean, Y. (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Paris : Ophrys Géographie.
- Jung, C. G. (1988). *Essai d'exploration de l'inconscient*. Paris : Gallimard.

- Lacouture, M. (2000). *Réseaux scolaires et moyenne montagne. Les écoles des hautes terres du Puy-de-Dôme*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lallaï, D. (2016). *Les déterminants des performances scolaires des élèves des écoles rurales. Le cas des classes à plusieurs cours des écoles des Alpes-de-Haute-Provence* (Thèse de doctorat). Université d'Aix-Marseille.
- Landrier, S., et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 23-36.
- Le Bastard-Landrier, S. (2004). Les déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde: l'effet établissement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (2), 59-79.
- Le Berre, M. (1992). Territoires. Dans Bailly, A., Ferras, R. et Pumain, D. (dir.) *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica.
- Leroy-Audouin, C. et Suchaut, B. (2006). Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats qui relancent le débat. *Note de l'IREDU*, n° 06/01.
- Leroy-Audouin, C. et Mingat, A. (1995). L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. *Rapport à la direction de la prévision*, Ministère de l'économie.
- Lorcerie, F. (coord.) (2006). École, milieux et territoires. *Cahiers pédagogiques*, n° 447
- Lussault, M. (2013). *L'avènement du Monde. Essai sur l'habitation humaine de la terre*. Paris : Seuil.
- Lussault, M., Paquot, T. et Younes, C. (2007). *Habiter. Le propre de l'humain*. Paris : La Découverte.
- Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 103-113.
- Marcel, J.-F. et Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- May-Carle, T. (2012). *Les effets des contextes territoriaux ruraux sur les trajectoires scolaires des garçons et des filles : l'exemple du rural isolé et du rural sous faible influence urbaine* (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille.
- Mériaudeau, R. (1980). L'enfant, l'école et la montagne. Dans Gumuchian, H. et Mériaudeau, R., « *L'Enfant montagnard...son avenir ?* », *Revue de Géographie Alpine*, n° hors-série, pp. 69-125.
- Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: The free press.
- Meunier, B. (2015). *Contextes territoriaux et trajectoires scolaires : le cas des filles issues des milieux ruraux* (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille.
- Meuret, D. (2000). *Établissements scolaires : ce qui fait la différence. L'Année sociologique* (1940/1948-), 50(2), 545-555.
- Mezeix, J.-F. et 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 et Formation*, n° 77, pp. 73-82.
- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, 35(2), 115-132.



- Moracchini, C. (1992). *Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne* (Vol. 4). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation-emploi*, n° 109.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Oeuvarard, F. (1995). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques. *Éducation et formations*, n° 43, pp 113-116.
- Oeuvarard, F. (1993). Les performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ? *Ville-Ecole-intégration. Enjeux*, n° 134.
- Oeuvarard, F. (1990). Les petits établissements scolaires : le cas des classes uniques. *Éducation et formations*, n° 25, pp. 11-26.
- Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation : une relation en mouvement. *Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux »*, 155.
- Pesiri, A. (coord.) (1998). *Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Piveteau, V. (2010). Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps changeant. « Développement des territoires et formation » (2). *Revue éducation permanente*, 185 (4).
- Poirey, J.-L. et Fromajoux, R.-C. (1998). *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux, Exemple du département de l'Ain*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Renahy, N. (2008). Pour une sociopolitique des mondes ruraux. *Politix*, n° 83.
- Reuchlin, M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Que sais-je ? n° 121.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation & didactique*, 1(2), 55-71.
- Rey, O. (2007). Éducation en milieu urbain : l'espace est social. *Écrans de veille en éducation*. Paris : INRP.
- Rhein, C. (2003). L'espace, les sociologues et les géographes, déconstruire et reconstruire les « disciplines » : les jeux de l'interdisciplinarité. *Sociétés contemporaines*, (1), 3-12.
- Richit, N. (2014) L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde. *Recherches en didactiques*, 18, 101-118.
- Rothenburger, C. (2016). *Vers la territorialisation de l'identité professionnelle. Le cas d'enseignants ruraux en France, Espagne, Chili et Uruguay*. Paris : L'Harmattan
- Rothenburger, C. (2014). *Enseigner en école rurale : processus identitaires et développements professionnels d'enseignants du premier degré. Etude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique Latine* (Thèse de doctorat). Université de Lyon 2.

Rothenburger, C. et Combaz, G. (2016). Territorialisation, engagement des enseignants ruraux et rapports sociaux de sexe. Étude comparative entre le Chili, la France et l'Uruguay. *Éducation et sociétés*, n° 37/2016/1.

Sack, R.D. (1986). *Human territoriality*. Cambridge: University Press.

Vanier, M., (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

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

Vignoli, E. (coord.) (2012). Inégalités sociales et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41 (1).

## Sitographie indicative

Association des conseillers d'orientation de France : [www.acop.asso.fr](http://www.acop.asso.fr).

Cahiers pédagogiques : [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com).

Centre d'étude et de recherche sur l'emploi et les qualifications : [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr).

Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) : [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr).

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance : [www.education.gouv.fr/direction-evaluation-prospective-performance](http://www.education.gouv.fr/direction-evaluation-prospective-performance).

Fédération nationale de l'école rurale : [www.ecole-rurale.marelle.org](http://www.ecole-rurale.marelle.org).

Groupe interuniversitaire de l'école rurale : [www.ub.edu.es](http://www.ub.edu.es).

Institut coopératif de l'école moderne : [www.icem-pedagogie-freinet.org](http://www.icem-pedagogie-freinet.org).

Institut de recherche sur l'éducation – sociologie et économie de l'éducation : [iredu.u-bourgogne.fr](http://iredu.u-bourgogne.fr).

Laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation (ADEF/EA 4671) : [adef.univ-amu.fr](http://adef.univ-amu.fr).

Laboratoire Education, cultures, politiques (ECP/EA 4571) : <http://recherche.univ-lyon2.fr/ecp>.

Laboratoire Espaces et Sociétés (ESO) Caen : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/eso-caen>.

Laboratoire Lieux, Identités, eSpaces et Activités (LISA) Corse : <http://umrlisa.univ-corse.fr>.

Laboratoire des Sciences de l'Education (LSE) Grenoble : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu>.

Laboratoire Temps, Espaces, Langages, Europe Méridionale – Méditerranée (AMU) : <http://telemme.mmsch.univ-aix.fr>.

Mission Agrobiosciences (Ministère de l'agriculture et Conseil régional Midi-Pyrénées) : <http://agrobiosciences.org>.

Observatoire éducation et territoires : [observatoire-education-territoires.com](http://observatoire-education-territoires.com).

Observatoire des quartiers sud de Marseille : <https://oqsm.hypotheses.org>.

Observatoire des territoires : <http://observatoire-des-territoires.gouv.fr>.

Observatoire des zones d'éducation prioritaire : [www.ozp.fr](http://www.ozp.fr).

Réseau européen d'intelligence territoriale : <http://www.territorial-intelligence.eu>.

## Encadrés

### Encadré 1 - L'école rurale et montagnarde

La notion même d'école rurale et montagnarde est à l'évidence ambiguë. S'agit-il d'une école ordinaire simplement mise en milieu rural et montagnard, comme tous les textes - nationaux - la fondant, l'organisant et la finalisant le font a priori penser, ou bien d'une école particulière présentant suffisamment de spécificités reconnues socialement et/ou institutionnellement ?

Posée ainsi, l'interrogation appelle une réponse claire : il n'y a pas en France d'école particulière. Pour autant, cette réponse institutionnelle n'épuise pas la question. Sans parler des textes législatifs et réglementaires organisant la décentralisation - et la déconcentration corrélative de l'État - ou de la loi Montagne de 1985, à titre d'exemple, deux circulaires Éducation nationale récentes sur l'avenir du système éducatif en milieu rural (1998) et sur les écoles situées en zone de montagne (2011) attirent clairement l'attention sur la nécessité d'adapter les écoles à ces contextes réputés spécifiques, y compris par des dispositifs particuliers comme les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), les équipes mobiles d'animation et de liaison académiques (EMALA) et les journées écoles rurales et communication (ERC). Mais il n'est question dans ces textes et ces dispositifs, sans remettre en cause programmes et curricula, que de compenser les difficultés particulières rencontrées par les écoles situées dans ces milieux réputés défavorisés, voire stigmatisés (Alpe et Fauguet, 2008).

Cependant, dans les faits, en réponse aux difficultés rencontrées par le système scolaire dans les milieux ruraux et montagnards, surtout isolés mais pas uniquement - nous pensons d'abord à la faible densité démographique générée par l'habitat dispersé et, surtout, par l'exode rural - les écoles rurales et montagnardes, véritables laboratoires éducatifs organisationnels, didactiques et pédagogiques, ont développé des formes scolaires particulières comme les classes uniques et les classes à plusieurs cours, des outils didactiques adaptés et des pratiques pédagogiques innovantes, que l'on peut retrouver également dans des écoles urbaines, mais pas de façon aussi régulière (Champollion et Floro, 2013). En ce sens, il est donc possible de parler d'école rurale et montagnarde, présentant des caractéristiques propres, située dans l'espace à dominante rurale (voir encadré n°4) et dans la moyenne montagne (voir encadré n°5).

### Encadré 2 – Premier suivi longitudinal rural - montagnard OER CM2 - 2<sup>nde</sup> 1999 - 2005

La première base générale rurale de données construite et exploitée l'OER comprend aujourd'hui essentiellement les cinq sous-bases rurales suivantes : « 1999/2000 », « 2002 », « 2004 », « 2005 » et « 2007 ». Elles ont toutes été constituées à partir des réponses à des questionnaires individuels spécifiques passés à partir de 1999, dans le cadre du suivi d'un « panel » longitudinal nominatif de quelques 2 500 élèves issus 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 scolarisés dans les écoles publiques des divers espaces à dominante rurale et dans la zone administrative de montagne française, apportées par les élèves suivis, par leurs parents et par leurs enseignants, interrogés en 2000, en 2002, en 2004 et en 2005. Ces questionnements ont été complétés par l'interrogation des administrations en charge de l'éducation (rectorats et services régionaux de

l'agriculture concernés) en 2007 pour pouvoir situer les élèves suivis à la veille du baccalauréat. Tous ces élèves du panel OER ont été successivement scolarisés dans 220 écoles différentes, qui comprenaient 87,5 % de classes à plusieurs cours, dont 40 % de classes à deux cours et 7 % de classes uniques, puis dans 79 collèges différents.

Cette base de données comporte aujourd'hui quelque 12 000 questionnaires saisis au total, dont environ 5 500 concernent directement la sous-base « montagne », forte d'un peu moins de 1 000 élèves. Elle se présente donc, dans les faits, de deux bases de données connectées, « élèves », d'une part, et « parents », d'autre part, ainsi que d'une base de données complémentaire indépendante, « écoles et collèges ». Elle a importé un certain nombre de typologies extérieures : partition de l'espace à dominante rurale en sous-espaces ruraux (Insee) et division de la population parentale en catégories de PCS (Depp). Les quatre questionnaires « élèves » comportent chacun une quinzaine de questions, « à choix multiple » pour la plupart, « fermées » en très grande majorité. Les questionnaires « parents », parents interrogés à trois reprises seulement (années 2000, 2002 et 2004), une dizaine d'items uniquement. Les écoles et établissements ont été interrogés également à trois reprises (années 2000, 2002 et 2004). L'enquête finale 2006-2007 repose, elle, sur l'observation des situations scolaires à la rentrée de tous les élèves de la base initiale 1999 encore connus et retrouvés collectées par les Services statistiques rectoraux (SSR) et par les Services régionaux de l'agriculture (SRA) concernés.

Ce panel, qui n'est pas issu d'un échantillonnage constitué a priori, n'est donc pas automatiquement représentatif du rural moyen français. Néanmoins, quand l'OER a comparé la structure de sa base avec le panel Depp « CP 97 », le plus proche chronologiquement du sien, et avec le recensement de la population de 1999, il a surtout noté, en dehors de la surreprésentation de la tranche d'âge « 30-40 ans » des parents imputable au niveau des élèves (CM2) de la base initiale, la sous-représentation des PCS les plus favorisées (PCS1), correspondant aux cadres supérieurs, professions libérales et enseignants, et enfin le fort taux d'activité des parents, supérieur aux taux comparables nationaux, ce en raison même de la surreprésentation de ladite tranche d'âge (Alpe, 2003). Sur le plan plus spécifique de la base OER « montagne », les tests statistiques effectués sur les différentes sous-bases « montagne » successives n'ont pas montré d'évolutions structurelles significatives (Champollion, 2005, 2008).

Sur un plan politico-géographique, le corpus principal OER correspond à un panel d'élèves issus de six départements (Ain, Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire et Haute-Saône) d'un grand « quart sud-est » de la France, appartenant à quatre régions différentes (Auvergne, Franche-Comté, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Rhône-Alpes) – selon le découpage régional ayant cours avant 2015 - et à trois massifs montagneux distincts (Alpes, Jura et Massif Central).

### **Encadré 3 – Second suivi longitudinal rural - montagnard OET CM2 - 3<sup>e</sup> 2011 - 2017**

Un second suivi longitudinal CM2 - 3<sup>e</sup> a été lancé par l'OET 2011-2016 sur trois des six départements du sud-est de la France (Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche et Drôme) concernés par le premier suivi OER. Fort de 1 208 élèves de CM2, tous issus des mêmes écoles que le premier suivi mené dans l'espace à dominante rurale de ces trois départements, il présente une répartition équilibrée entre rural isolé, rural sous faible influence urbaine et pôles ruraux. Les questionnaires ruraux et urbains « élèves » et « parents » CM2, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> utilisés, de structure et de durée de passation similaires, sont identiques aux questionnaires utilisés dans le premier suivi longitudinal. Quelques rares items supplémentaires ont été rajoutés dans les questionnaires les plus récents pour tenir compte de l'évolution du questionnement. Seuls les questionnaires CM2 et 5<sup>e</sup> ont été exploités jusqu'ici. Les questionnaires 3<sup>e</sup>, eux, sont actuellement en cours de saisie.

### **Encadré 4 – Segmentation de l'espace à dominante rurale**

#### **L'approche Insee-Inra de 1996-1998**

En 1996, l'Insee a choisi de se fonder sur le concept géographique d'espace pour délimiter sur la métropole deux grands types d'espace : l'espace à dominante urbaine et son homologue à dominante rurale. La définition du rural en creux, à partir de l'urbain, qui avait déjà cours antérieurement a donc perduré. Ont été de la sorte réputées faire partie de l'espace à dominante rurale les zones n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine. Dans le cadre de ce zonage en aires urbaines, les communes rurales ont été ventilées en quatre catégories composant l'espace à dominante rurale :

- le rural sous faible influence urbaine (RSFIU), dans lequel de 20 % à 40 % des actifs travaille chaque jour dans les aires urbaines voisines ;
- les pôles ruraux (PR), offrant de 2 000 à 5 000 emplois, au sein desquels plus de 50 % des actifs résidents travaillent ;
- les périphéries des pôles ruraux (PPR), dans lesquelles au moins 40 % des actifs travaillent dans les pôles ruraux ;
- le rural isolé (RI), défini « négativement », il comprend le solde, dans lequel moins de 20 % de la population active travaille dans une aire urbaine voisine.

Cette nouvelle typologie, qui structure hors de toute référence aux anciens milieux géographiques l'espace à dominante rurale, rassemblait à la fin du XX<sup>e</sup> siècle environ 18 % de la population métropolitaine sur près de 60 % du territoire métropolitain français. Elle a fait l'objet en 1998 d'une publication conjointe de la part de l'Inra et de l'Insee, intitulée Les Campagnes et leurs villes (Champsaur, 1998). Cinq millions d'habitants vivaient à l'époque dans le rural sous faible influence urbaine, trois millions dans les pôles ruraux et leurs périphéries et cinq millions dans le rural isolé. Dans le cadre des recherches de l'OER, les pôles ruraux (PR) et la périphérie des pôles ruraux (PPR) ont été rassemblés en une seule catégorie, nommée « pôles ruraux » (PR).

### Les choix de l'OER-OET

En raison de l'abandon du rural isolé, notamment, dont la valeur heuristique paraissait forte, et de la dissolution d'une bonne part du rural sous faible influence urbaine, deux zonages qui se sont avérés fort utiles pour comprendre, par exemple, les différences de taux d'équipement en TIC, l'OER-OET a pris la décision, bien que les recensements de population depuis 1999 fussent désormais présentés dans de nouveaux cadres, de continuer d'opérer ses propres investigations dans le cadre de la typologie rurale de 1996-1998 et non dans celui du zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural, fondé principalement les aires d'emploi, que l'Insee a développé ultérieurement en 2002. Pour des raisons similaires de cohérence interne de ses travaux, ainsi que de dilution du rural isolé, l'OER n'a utilisé ni la notion de pays, développé avec la loi Voynet de 1999, ni celle de bassin de vie mis au point à partir de 2003 par l'Insee qui a le mérite de définir opérationnellement l'unité territoriale de base comme le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux principaux services (hors services dits « de proximité », comme poste, école, etc. et services dits « supérieurs », université, congrès, opéra, etc.).

### Encadré 5 – Zone de montagne

L'OER-OET a également eu recours à un second type de segmentation spatiale fondé essentiellement, lui, sur l'altitude : il renvoie à la partie « montagne » de l'espace à dominante rurale qui renvoie explicitement à la zone administrative de montagne. Ce second découpage spatial, qui correspondait en 1999 au tiers de l'échantillon initial de l'OER, correspond en 2005 à 38,4 % de l'effectif rural total suivi par l'OER.

La définition de la zone administrative de montagne française résulte d'un ensemble de textes administratifs pris essentiellement entre 1974 et 1978 (arrêtés des 20/10/1974, 18/03/1975, 18/01/77 et 13/11/1978 et décret n° 77-566 du 03/06/1977) à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissait administrativement la commune montagnarde comme une commune ayant plus de 80 % de son territoire à une altitude moyenne supérieure à 700 mètres (600 mètres pour les Vosges et 800 mètres pour les Alpes du Sud), ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum. Cette définition très administrative a été quelque peu assouplie par la loi Montagne de 1985 : une commune de montagne connaît une limitation des possibilités d'utilisation de la terre en fonction des conditions climatiques (loi Montagne) ; une commune d'altitude inférieure à la moyenne réglementaire, pour être classée en zone de montagne, doit se caractériser par des pentes de plus de 20 % sur au moins 80 % de son territoire (Pour la Montagne, n° 147, 2004).

Le corpus géographique « montagne » de l'OER-OET, sis dans les quatre départements métropolitains de l'Ain, des Alpes-de-Haute-Provence, de l'Ardèche et de la Haute-Loire, correspond donc globalement aux espaces de moyenne montagne situés au-dessous de 1 600 m, point moyen correspondant à l'entrée dans la haute montagne ou, parfois autrement dit, aux espaces de montagne simple qui renvoient, eux aussi, à des territoires classés en zone de montagne n'appartenant pas à la catégorie haute montagne. Pour des raisons similaires, la précédente base de données développée au début des années 1980 sur le volet éducation de la montagne par l'Institut de géographie alpine (IGA) s'était également adossée à la zone administrative de montagne française.



### **Encadré 6 – Aperçus méthodologiques**

Les données quantitatives et qualitatives - ces dernières codées pour pouvoir être traitées - récoltées essentiellement par des questionnaires, qui ont évidemment fait l'objet de présentation par des tris à plat ou bilans, ont été systématiquement analysées au travers de tris croisés et multiples, dont les résultats ont tous été testés sur le plan de leurs significativités respectives à 5%. De nombreuses analyses factorielles des correspondances (AFC), effectuées sur les différentes bases et sous-bases de données, ont permis, en repérant les variables - aussi bien quantitatives que qualitatives donc - qui « s'attirent » et « se repoussent », de structurer leurs interactions au sein d'axes et de plans factoriels. Ces axes et plans factoriels, une fois repérés par le traitement statistique des données recueillies, ont été ensuite identifiés à partir de leurs caractéristiques spécifiques, puis interprétés à la lumière des connaissances des chercheurs issues des enquêtes et analyses antérieures. Les inerties ou variances expliquées des différents axes et plans factoriels ont été bien sûr analysées de façon à la fois différenciée et comparative (voir, pour obtenir davantage de précisions méthodologiques, Champollion, Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale, 2013, pp. 103-122).

Ces nombreuses analyses quantitativo-qualitatives ont été complétées par des analyses strictement qualitatives d'approfondissement localisées - sur les territoires potentiellement intéressants ou présentant des caractéristiques peu claires à partir des analyses statistiques précédentes - déterminées effectuées au moyen d'entretiens semi-directifs d'une durée de passation standardisée d'une heure et d'observations ethnographiques de plusieurs jours menés à partir de guides de recueil et d'observation - guides établis préalablement en fonction des hypothèses de recherche émises - par les doctorants de l'équipe de recherche. Ces analyses purement qualitatives ont été analysées au travers, notamment, d'analyses de contenu *ad hoc* et d'analyses lexicographiques.

### **Encadré 7 – Comparaisons rurales France-Espagne-Portugal effectuées dans le cadre du projet de recherche EDU 13460 I+D+I 2009-2012 piloté par l'université de Barcelone**

Des nombreux entretiens semi-directifs - comportant un guide d'entretien commun - avec les enseignants des écoles enquêtées comprenant des classes uniques et des classes à cours multiples, ainsi que plusieurs dizaines d'observations ethnographiques in situ de plusieurs jours dans des classes équivalentes - sur échantillons ruraux comparables - ont été effectuées par les chercheurs et les doctorants concernés par l'enquête en 2011-2012 dans le cadre de la recherche internationale pilotée par l'université de Barcelone dans les milieux ruraux et montagnards des départements français des Alpes-de-Haute-Provence, de l'Ardèche et de la Drôme, en Catalogne et en Aragon (Espagne) et au Portugal (Champollion et Floro, 2013).

## Encadré 8 – Comparaisons enquêtes urbaines - rurales Ardèche - Drôme OET 2014 et 2015

Le corpus principal analysé provient de deux séries d'enquêtes conduites via les mêmes questionnaires sur le département de l'Ardèche et sur le département de la Drôme. Il s'agit plus précisément, d'une part, des parties ardéchoise et drômoise du panel rural CM2 2012 OET, qui touche 524 élèves de CM2 ruraux des deux départements et, d'autre part, des deux échantillons urbains CM2 de 2014 et 2015 de l'OET, qui concerne 163 élèves des villes de Privas (centre-ville), de Romans (REP) et de Valence (centre-ville et REP) de ces deux mêmes départements de l'Ardèche et de la Drôme. La caractérisation rapide des deux échantillons étudiés, présentée immédiatement après dans le tableau ci-dessous (Tableau 5), permet tout de suite de se rendre compte que seul le taux d'élèves d'âge « normal », donc consécutivement le taux d'élèves « en retard », diffère véritablement, id est ici plus que significativement (passant du simple au double), entre les deux séries d'enquêtes.

**Tableau 5 : Eléments de caractérisation des deux échantillons rural-urbain comparés (2012-2014-2015)**

<b>CARACTERISATION RAPIDE DES DEUX ECHANTILLONS</b>		
	Rural	Urbain
Effectif global	524	163
Répartition filles / garçons	48% / 52%	48% / 52%
Mère diplômée du supérieur (bac et au-delà)	36,2%	31,8%
Elèves nés en France	83%	86%
Elèves d'âge normal	88%	41%
Elèves ayant un an d'avance	9%	6%
Au moins un déménagement à l'intérieur du 07-26	40%	54%

Source : Auteur 2012-2015 (OET)

Au-delà de ces sept éléments ponctuels quantifiés dans le tableau 5, ce qui caractérise de façon transversale les deux échantillons de ce corpus principal, rural et urbain, relève selon nous de la territorialité, cette dimension symbolique du territoire. L'échantillon rural Ardèche-Drôme s'appuie largement sur l'espace rural isolé et, en Ardèche plus particulièrement, sur la zone de moyenne montagne, dans lesquels les difficultés intériorisées et/ou ressenties de mobilité et le fort ancrage territorial nourrissent largement aujourd'hui encore les représentations sociales liées aux territoires. L'échantillon urbain renvoie, lui, à des villes « petites » et « moyennes » (Valence et Romans) dans lesquelles les « zones urbaines sensibles », assez fortement communautarisées, qui alimentent les REP, à la fois de taille modeste et strictement localisées, n'envahissent pas toutes leurs territorialités respectives.