

INTRODUCTION

L'école rurale et le territoire

Pierre Champollion & Angela Barthes

Université de Grenoble, EA ADEF

La problématique « école rurale et territoire » ne s'est véritablement développée dans les sciences de l'éducation (SDE) qu'à l'orée des années 1980. Elle s'est progressivement construite¹ en s'adossant aux recherches entreprises sur les contextes éducatifs un peu plus tôt, c'est-à-dire dès les années 1960, dans le cadre plus large des sciences humaines et sociales (SHS), mais surtout, plus particulièrement, au sein de la sociologie de l'éducation. Plusieurs initiatives, de facto convergentes, y ont clairement contribué : d'abord les travaux d'un certain nombre de chercheurs de *Direction de l'évaluation et de la prospective* (DEP)², menés en réponse à une « commande » du Ministère de l'éducation nationale (MEN), sur l'« efficacité » de l'école rurale, ensuite les recherches conduites au sein l'*Institut de recherche en éducation* (IREDU) de l'université de Bourgogne sur les classes et les écoles rurales 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* (RGA) consacré à *L'enfant montagnard... Son avenir ?* (1980).

Sur un plan plus général, c'est assez tardivement, au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, que va être progressivement spécifiée la notion pourtant essentielle de « contexte » au sein des sciences de l'éducation (Champollion, 2013). Nulle notion n'est en pourtant à la fois aussi indispensable au raisonnement des sciences humaines et sociales et, paradoxalement, aussi négligée que celle de « contexte » (Lahire, 2012). Sa première dimension – spatiale – mise au jour à partir des travaux de géographes a servi à partir des années 1950-1960 de premier « cadre » à un certain nombre d'analyses éducatives contextualisées (Gumuchian & Mériaudeau, 1980, RGA, op. cit.). Ensuite, la dimension proprement sociologique des contextes éducatifs et son impact sur la réussite scolaire ont été mis en évidence à partir des travaux de Bourdieu et Passeron sur la « reproduction », dans les années 1960-1970, notamment. Au début des années 1960, à la suite de la publication d'études sur les cursus scolaires, la revue *Population* porte à la connaissance du grand public les disparités « fantastiques » existant selon l'appartenance socio-professionnelle des familles. Par exemple, elle montre qu'un enfant de cadre supérieur a 80 fois plus de chances de poursuivre des études d'enseignement supérieur qu'un enfant d'ouvrier agricole. Les sociologues se sont alors tournés alors très vite vers l'école élémentaire pour trouver l'origine de ces écarts. Dès le

1. Rappelons que la discipline universitaire « sciences de l'éducation » est officiellement née en 1967.

2. Devenu depuis *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP).

tout début de la scolarité, à cette époque-là, près d'un tiers des enfants d'ouvriers (exactement 30,6 %) redoublaient le cours préparatoire (CP) contre 6,5 % des enfants de cadres. Le social, globalement, s'est ainsi vite imposé comme le plus important facteur contextuel influençant la réussite scolaire dans son ensemble (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970).

À partir des années 1980, enfin, a été commencé d'étudier la dimension politique des contextes éducatifs, c'est-à-dire d'abord les politiques territorialisées d'éducation et les politiques d'aménagement du territoire éducatif (Charlot, 1994, Derouet, 1992, Van Zanten, 2001, etc.). Ces premières analyses des politiques éducatives territorialisées ont été rapidement accompagnées par l'étude de la dimension éducative institutionnelle qui, en cette matière contextuelle, repose principalement sur l'étude des « effet-maître », « effet-classe », « effet-établissement » et, éventuellement, « effet-circonscription » (Duru-Bellat & Mingat 1988 ; Bressoux, 1994, etc.) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiés et mesurés. C'est grosso modo à la même époque que les chercheurs de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère français de l'éducation nationale (Davaillon & Oeuvrard, 1998) ont mis en évidence - ce qui fut une surprise pour tous ! - le bon niveau de réussite des élèves des écoles de l'espace rural et montagnard qui fréquentaient les classes uniques et les classes à plusieurs cours (« formes scolaires » développées dans lesdits espaces ruraux et montagnards pour faire face au déclin démographique généré par l'exode rural).

Bien sûr, tout n'est pas aussi simple que la rapide chronologie relative précédente peut le laisser penser. La succession des différentes mises en évidence des diverses contextualisations scolaires, qui se chevauchent souvent, au moins partiellement, ne s'est pas faite de façon aussi linéaire. Et aujourd'hui, si les différents contextes éducatifs - spatiaux, sociaux, politiques, institutionnels, territoriaux - continuent d'être explorés à juste titre, tant ils sont encore - les contextes territoriaux notamment - trop peu connus, le territoire se voit apparemment peu à peu questionné différemment au sein des SDE avec les mises en place successives de l'« éducation relative à l'environnement » (ERE), puis de l'« éducation au développement durable » (EDD) dans lesquelles le territoire, via des « projets de territoire », impacte jusqu'aux curricula scolaires et universitaires en redevenant l'« acteur » éducatif qu'il avait été dès les années 1970 au niveau de la construction de l'offre de formation, agricole notamment (Barthes & Champollion, 2012a).

Le volet proprement territorial des contextes éducatifs - il comporte de nombreuses « dimensions » imbriquées qui sont rapidement précisées au paragraphe suivant - n'a lui véritablement été repéré, au niveau de ses impacts ponctuels, puis systémiques, sur l'éducation qu'après les années 1990 (Arrighi, 2004 ; Caro, 2006 ; Champollion, 2005, 2008, 2011 ; Grelet, 2004 ; Ben Ayed & Broccolichi, 2007 ; Mezeix & Grange, 2008). Dans ce dernier cadre se sont de plus en plus développées, au sein de l'*Observatoire de l'école rurale* (OER)³, des analyses fondées sur l'impact sur l'éducation de la « territorialité », notion mise au jour par Le Berre (1992) et affinée ultérieurement par Gumuchian (2003), puis par Vanier (2007) et B. Debarbieux (2008) notamment, qui « pèse » apparemment plus que le « territoire » proprement dit sur l'école au sens large dans les espaces ruraux isolés montagnards (Champollion, 2013, op. cit.). La territorialité ici renvoie essentiellement à la dimension « symbolique » du territoire (Bozonnet, 1992 ; Caillouette, 2007 ; Vanier, 2007, op. cit. ; B. Debarbieux, 2008, op. cit. ; Champollion, 2010a) qu'avait introduite à la fin des années 1990, en parlant de territoires « rêvés » à côté des territoires « prescrits » et « vécus », le sociologue B. Lahire⁴ dans le cadre du « groupe de recherche sur la socialisation » (GRS).

3. Devenu *Observatoire éducation et territoire* en 2009 en raison de l'élargissement de son champ d'investigation à tous les types de territoire.

4. Axe n° 4 « Territoires, politiques, identités » de travail du GRS (université de Lyon 2).

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

– La dimension « spatiale »

En tant que première dimension mise au jour, par les géographes au milieu du XX^{ème} siècle, elle a longtemps constitué le seul « cadre », « physique » d'abord, de la notion émergente de territoire.

– La dimension « sociologique »

Repérée et analysée un peu plus tard à partir des années 1960, à la suite notamment des travaux de Bourdieu & Passeron (1964, 1970, op. cit.), la dimension sociologique du territoire, fondée initialement sur la notion de *reproduction*, qui pèse évidemment sur la scolarité et, plus encore ainsi que l'a montré Boudon dans les années 1980-1990, sur l'orientation, s'inscrit dans le « jeu social » des acteurs territoriaux du territoire qu'elle caractérise (Grelet, 2004, op. cit.).

– La dimension « politique » et « institutionnelle »

Liée aux politiques éducatives territorialisées (comme l'« éducation prioritaire » ou l'école rurale), ainsi qu'aux différents *effets-maître*, *effets-classe* et *effets-établissement*, elle a été mise en évidence dès les années 1980-1990 par des chercheurs de l'*Institut de recherche sur l'éducation* de l'université de Bourgogne, Duru-Bellat et Mingat (1988, op. cit.) entre autres (cf. Bressoux, 1994, op. cit.).

– La dimension « économique »

Intégrant les éléments constitutifs du tissu territorial (Frémont, 1976), elle inclut bien entendu les incitations et les financements émanant de l'État national et des collectivités territoriales concernées, ici principalement conseils généraux et conseils régionaux, municipalités parfois, ainsi que les fonds structurels européens ayant vocation à combattre les déséquilibres régionaux⁵ ; mais elle comprend aussi l'élaboration de l'offre de formation, la construction des établissements scolaires⁶ et la formation professionnelle⁷).

– La dimension « symbolique » ou « rêvée »

Identifiée dans les années 1990, notamment par le *groupe de recherche sur la socialisation (GRS)* piloté par B. Lahire, elle s'appuie essentiellement sur les représentations sociales du territoire concerné. Une part non négligeable de cette dimension symbolique, quittant de ce fait le registre de la *représentation*, correspond vraisemblablement à une intériorisation relevant de l'*inconscient collectif*, c'est-à-dire à un véritable *habitus* territorial, qui renvoie grosso modo comme on l'a vu à la notion de *territorialité* (Le Berre, 1992, op. cit.).

Cette question de l'impact potentiel du territoire et, plus encore, de la territorialité sur l'école reste, dans les SDE, une question encore peu traitée (Rhein, 2003 ; Ben Ayed, 2006), un point relativement « aveugle » de la discipline, comme les travaux d'un symposium du colloque 2009 *Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)* de Genève sur la question l'ont montré (Champollion, 2010b). Au total, sur un plan général, les chercheurs des SDE, en matière de contextualisations éducatives, étudient actuellement plus particulièrement les modalités et les formes revêtues par les processus de territorialisation de l'éducation, les différents déterminants contextuels de l'éducation et, de plus en plus, bien que très (trop) peu encore, les impacts systémiques des territoires et des territorialités sur l'école, qui rappelons-le encore, n'ont guère été abordés avant le tout début du XXI^{ème} siècle. À ce dernier égard, mentionnons la très récente mise en évidence, à deux reprises (2005, 2008), dans la « zone de

5. Le zonage européen des « zones défavorisées » dit « 5b » par exemple.

6. Compétence exclusive des collectivités territoriales de tutelle des collèges et des lycées.

7. Compétence partagée.

montagne » française⁸, d'un « effet de territoire » systémique spécifique sur l'école qui complète les – « grands » - impacts contextuels relatifs au social et à l'institutionnel (Champollion, 2005, 2008, 2011, op. cit.).

Au niveau de l'OER, les recherches fondatrices se sont inscrites dans le dilemme suivant : si le territoire, comme l'école elle-même, n'est pas en milieux ruraux et montagnards qu'un seul et simple révélateur des inégalités, sociales notamment, mais pèse bel et bien en qualité sur la scolarité, alors il devient absolument nécessaire d'essayer de connaître et de comprendre son impact sur l'école pour tenter d'atténuer les difficultés scolaires qu'il provoque et de majorer les atouts qu'il génère et, partant, de fournir les éléments de connaissance et compréhension indispensables pour essayer d'améliorer le « rendement » pédagogique de l'école rurale et montagnarde. Les recherches de l'OER, liées essentiellement à la scolarisation en milieux ruraux et montagnards, sont donc parties, de facto, d'un constat ponctuel issu des travaux de la DEPP et de l'IREDU, notamment, dans les années 1980-1990, effectué par tous les membres fondateurs de l'OER à la fin des années 1990, qui est encore resté, à ce jour, au-delà des tenants et des aboutissants de la polémique renaissante sur la question de l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours, sans réponse scientifique intégralement documentée : pourquoi les élèves ruraux issus des classes uniques rurales et montagnardes, après être entrés au collège dans les « meilleurs » (Oeuvarde, 1995), en terme de réussite scolaire, en sortent-ils parmi les « pires » (Davaillon & Oeuvarde, 1998), en terme de hiérarchie sociale de choix d'orientation⁹ ? Ces questions initiales n'avaient pas pu, à l'époque, recevoir de véritables réponses scientifiques pour toute une série de raisons dont les principales sont détaillées assez rapidement ci-dessous :

– Tout d'abord, les grands déterminants des trajectoires scolaires n'avaient pas encore été tous explorés : si comme on l'a vu les effets de l'origine sociale et culturelle des élèves avaient déjà été largement mis en lumière à la suite des premiers travaux de la sociologie de l'éducation, si les impacts des politiques publiques d'éducation territorialisées avaient déjà commencé d'être étudiés, les éventuels effets des contextes spatiaux et 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, comme l'INSEE et l'INRA l'ont fait entre 1996 et 1998 (Champsaur, 1998), ainsi qu'on le verra plus loin, ce qui contribuait à noyer les différences territoriales obtenues au sein de l'ensemble rural dans de larges moyennes dont la signification diminuait au fur et à mesure que l'espace rural, antérieurement très majoritairement agricole, se diversifiait.

– Enfin, l'école rurale et 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 elles étaient confrontées (enquêtes DEPP et IREDU des années 1980).

L'OER, au travers de ses analyses menées depuis plus de dix ans sur les trajectoires scolaires des élèves ruraux et montagnards de trois types d'espaces ruraux différents, « rural isolé », « pôles ruraux » et « rural sous faible influence urbaine » (Champsaur, 1998, op. cit.), et de la « zone de montagne » française, a ainsi d'abord confirmé les résultats antérieurs sur l'école primaire obtenus par la DEP et l'IREDU. Mais l'OER ne s'en est pas tenu là : il les a également complétés sur plusieurs points. Il a notamment démontré que, au moins dans le rural isolé et la zone de montagne, les bons résultats de l'école primaire ne s'érodaient pas

8. Communes dont l'altitude moyenne, pour les Alpes du nord, par exemple, est supérieure à 700m (loi « montagne » de 1985).

9. Présentation évidemment caricaturale : nous ne sommes pas 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...

significativement au collège. Il a également établi que, d'une façon générale, dans tout l'« espace à dominante rurale », l'utilisation régulière des TICE, par exemple, ne paraissait pas avoir d'effet sur les résultats scolaires (Alpe, 2008). Mais, au-delà d'un certain nombre de constats ponctuels, il a surtout montré que, dans le cadre d'un « effet de territoire » plus particulièrement lié à la « territorialité » montagnarde, les bons résultats scolaires obtenus au primaire et confirmés au collège ne produisaient pas en matière d'orientation les mêmes effets que partout ailleurs en France : d'une façon paradoxale, en raison conjointe d'une surdétermination de l'ancrage territorial, générateur d'une moindre mobilité potentielle, et d'une moins importante capacité à « se projeter », les élèves et, surtout, les parents d'élèves des territoires ruraux montagnards¹⁰ n'utilisaient majoritairement pas autant que les autres l'ensemble de la palette des choix d'orientation disponibles en fin de 3^{ème} et de 2^{nde} GT (Champollion, 2005, 2008, 2011, op. cit.). L'intégralité des résultats des recherches de l'OER, en dehors des publications scientifiques individuelles des différents chercheurs de l'Observatoire, est actuellement disponible dans les cinq premiers tomes de *L'Enseignement en milieu rural et montagnard*, coordonnés par Yves Alpe, Pierre Champollion & Jean-Louis Poirey, qui ont été publiés par les Presses Universitaires de Franche-Comté de 2001 à 2010.

Cet ouvrage constitue le sixième et dernier volet de *L'Enseignement en milieu rural et montagnard*, dont les cinq premiers volumes sont analysés avec d'autres ouvrages sur la question dans la quatrième partie (D). Nous ferons tout d'abord, dans sa première partie (A) intitulée *Inégalités socio-spatiales d'éducation et problématique « école et territoire »*, dans le but d'offrir un panorama général synthétique sur la problématique « éducation et territoire », un point aussi complet que possible sur la question de ces inégalités socio-spatiales d'éducation, orientation et insertion¹¹ comprises, à partir notamment des travaux de Patrice Caro & Rémi Rouault, ainsi que de Nadia Nakhili et de Jean-Luc Fauquet. Nous compléterons ce premier panorama par la présentation des dernières recherches sur la problématique des inégalités territoriales conduites par Gisèle Jean & Yves Jean sur les évolutions du milieu rural et leurs conséquences sur l'école rurale et montagnarde d'aujourd'hui.

Nous aborderons ensuite, dans une deuxième partie (B) intitulée *Spécificités territoriales de l'école rurale et montagnarde*, les principales caractéristiques de l'école rurale et montagnarde que nous relierons aux différentes territorialités dans lesquelles elle s'est développée, à partir des plus récents travaux de *Observatoire éducation et territoire* menés plus particulièrement ici par Yves Alpe, Angela Barthes, Pierre Champollion, Alain Legardez et Thierry May-Carle. Nous enrichirons cette première mise en perspective des rapports école rurale et montagnarde - territoire et territorialité par la présentation des apports cartographiques aux analyses quantitatives initiales qui sera abordée par Sandrine Alinat. Précisons ici que toutes les cartes qui seront présentées, en dehors de quelques cartes de localisation géographiques type Aragon ou Catalogne, sont toutes issues de la base de données développée à partir du suivi longitudinal de 1999 à 2007 du panel OER. Elles ont été élaborées par des étudiants de troisième année de licence professionnelle « géomatique » de l'Institut universitaire de technologie (IUT) de Digne-les-bains dans le cadre de projets tuteurés développés essentiellement sous la direction de Sandrine Alinat et Angela Barthes. Nous terminerons cette deuxième partie par la présentation rapide des principales caractéristiques d'une circonscription primaire française du département de la Drôme établie par Nicole Cirier, Inspectrice de la circonscription.

10. Plus ou moins selon le type de montagne : plus sur le plateau ardéchois, moins dans la haute vallée de l'Ubaye (Champollion & Legardez, 2010a).

11. Rappelons juste ici que, si la dimension territoriale intervient évidemment dans l'insertion professionnelle (Arrighi, 2004, op. cit.), on sait, depuis les travaux de L. Tanguy (1986) et du CEREQ des années 1970-1980, que l'« adéquation formation-emploi », y compris sous l'angle territorial, ne correspond à aucune réalité mécanique observable.

Nous poursuivrons cette présentation des caractéristiques essentielles de l'école rurale et montagnarde dans une troisième partie (C) intitulée *L'école rurale du nord de la Méditerranée* en portant nos regards sur d'autres pays que la France bordant la Méditerranée. Nous y présenterons ainsi, de façon contextualisée chaque fois, les rapports école rurale-territoire sous-tendant les différentes écoles rurales et montagnardes, le cas échéant, d'Espagne (Andalousie, Aragon et Catalogne), d'Italie (Val d'Aoste) et d'Égypte : Antonio Bustos traitera de l'Andalousie, Pilar Abos de l'Aragon, Roser Boix et Laura Domingo de la Catalogne, Michel Floro du Val d'Aoste et, enfin, hors du contexte strictement nordméditerranéen, Saker Elnour de l'Égypte. La présentation des spécificités éducatives espagnoles sera précédée d'une analyse, effectuée par Roser Boix, du contexte politico-administratif régissant les rapports entre l'état central et les différentes communautés autonomes et, notamment, de la description comparative de la répartition de leurs compétences respectives en matière d'éducation et de formation.

Enfin, en quatrième et dernière partie (D) *point sur la recherche relative à l'école rurale*, nous clorons cet ouvrage de synthèse par un premier état de l'art de la recherche sur l'école rurale en Europe, élaboré par Roser Boix et Antonio Duarte, et un second en France rédigé par Yves Alpe et Thierry May-Carle. Ces deux états de l'art seront immédiatement suivis par l'analyse d'un certain nombre d'ouvrages et d'articles significatifs publiés récemment sur la problématique « éducation et territoire ». Les références bibliographiques nécessaires à la compréhension et à l'approfondissement des différents chapitres seront toutes indiquées à la fin des différents chapitres concernés. Une bibliographie générale sur la problématique « école rurale et territoire », élaborée par les deux coordonnateurs de l'ouvrage.