

Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française¹

Pierre CHAMPOLLION

Introduction : rapide état de l'art et court historique

Fondée sur l'analyse des rapports multiples, complexes et entrelacés susceptibles de se nouer entre école et territoire, la thématique « école et territoire » ne s'est véritablement construite sur un plan théorique au sein des sciences de l'éducation (SDE) qu'à l'orée des années 1980. En s'en tenant au seul cas de la France, les années 1980 virent éclore les travaux de la *Direction de l'évaluation et de la prospective* (DEP²), menés en réponse à une commande du ministère de l'Éducation nationale français, sur l'efficacité de l'école rurale, puis les recherches conduites au sein l'*Institut de recherche en éducation* (IREDU) sur les classes et les écoles rurales, enfin les enquêtes de l'*Observatoire de l'école rurale* (OER³) sur l'enseignement et l'apprentissage en milieu rural et montagnard, etc. Ce n'est donc finalement qu'assez tardivement 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 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 premier cadre à un certain nombre d'analyses éducatives contextualisées successives (Gumuchian & Mériaudeau, 1980 ; Moracchini, 1992 ; Lacouture, 2000 ; etc.). Peu après, à partir des années 1960-1970, la dimension proprement sociologique des contextes éducatifs, *via* leurs impacts notamment sur 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 suivante par ceux de Baudelot et Establet notamment (1971) et par beaucoup d'autres (Isambert-Jamati, 1970 ; Boudon, 1973 ; Ballion, 1991 ; Gauthier, 2011). Le social s'est alors vite imposé comme le plus important facteur contextuel influençant la réussite scolaire dans son ensemble (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). A l'issue des années 1980, enfin, a été entreprise l'étude de la dimension politique des contextes éducatifs, c'est-à-dire d'abord des politiques territorialisées d'éducation et des politiques d'aménagement du territoire éducatif (Charlot, 1994 ; Derouet, 1992 ;

¹ Ce chapitre a été très largement rédigé - et surtout réduit! - à partir d'un chapitre du même auteur, intitulé « Rapports entre orientation et territorialité : éléments de théorisation à partir du cas de l'école rurale montagnarde », paru en 2017 aux éditions ISTE, Collection « Sciences, société et nouvelles technologies », série « Education », dans l'ouvrage « Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires » : il est publié ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

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

³ 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>.

Van Zanten, 2001, etc.). Ces premières analyses ont été vite accompagnées par l'étude de la dimension éducative « institutionnelle » qui, en cette matière contextuelle, repose principalement sur la caractérisation des « effet-maître », « effet-classe », et « effet-établissement » (Duru-Bellat & Mingat 1988 ; Bressoux, 1994, etc.) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiées et mesurés. C'est grosso modo à la même époque que les chercheurs de la DEP (Davaillon & Oeuvarard, 1998) mirent en évidence le bon niveau de réussite, apprécié au travers des épreuves d'évaluation standardisée CE2-6ème, des élèves des écoles de l'espace rural montagnard, territoire fréquemment stigmatisé (Alpe & Fauguet, 2008). Les classes uniques et les classes à plusieurs cours, qui les y scolarisaient majoritairement avaient été développées pour, notamment, faire face au défi du déclin démographique généré par l'exode rural et la désertification rurale (Gumuchian & Mériaudeau, 1980). Bien sûr, tout n'est pas aussi linéaire ni aussi simple que la chronologie relative simplifiée précédente peut le laisser penser...

Le présent article aborde la question de l'école rurale à partir d'une différenciation de l'espace rural en rompant l'apparente unité de la ruralité qui était antérieurement systématiquement de mise (Jean, 2007). Elle s'appuie pour ce faire 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)⁴. De façon beaucoup plus novatrice encore, elle 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, qui constitue la dimension – souvent méconnue – pesant du poids le plus lourd sur les choix d'orientation et les trajectoires scolaires.

1. Principaux éléments du cadre conceptuel

1.1 Inégalités éducatives, scolaires et d'orientation

Trois grands types d'inégalités, renvoyant aux dimensions sociales, institutionnelles, ainsi que territoriales proprement dites, s'interpénétrant souvent, accusant ou atténuant leurs intensités respectives, traversent le champ éducatif : les inégalités d'éducation, les inégalités scolaires et les inégalités d'orientation. Il convient de les différencier quelque peu avant d'essayer de voir si et comment les différents types de contextes territoriaux (territoires et territorialités), qui font eux aussi un peu plus loin l'objet d'un questionnement préalable, les impactent. On sait aujourd'hui, depuis les travaux de la sociologie de l'éducation, 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. Les inégalités purement scolaires s'inscrivent généralement dans les inégalités d'éducation, qui apparaissent effectivement plus « larges » que les premières citées, alors que les inégalités d'éducation vont, elles, 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.

⁴ 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. 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), les pôles ruraux (PR) et le rural isolé (RI), défini lui « négativement ».

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 (Boudon, 1973 ; Gauthier (2011). Les choix d'orientation s'appuient sur les « niveaux d'aspiration » (souvent maladroitement traduits par « ambitions ») et les « niveaux d'expectation » (ou « attentes ») des élèves et de leurs familles qui sont à la fois alimentés par des « habitus » de groupe et de classe. A 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 aspirent à réussir, tandis que les seconds s'attendent à échouer !

Aucune des dimensions de la scolarisation ne peut en effet s'affranchir complètement du contexte territorial dans lequel s'inscrit l'action éducative : formes et organisations scolaires, apprentissages, performances, souhaits, projets et choix d'orientation des élèves, didactiques et pédagogies des enseignements, etc. Le territoire peut ainsi non seulement peser de l'extérieur sur les différentes dimensions du scolaire, mais encore être un acteur éducatif de plein exercice. Il peut même 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 ?

1.2 Territoires et territorialités

Le volet proprement territorial des contextes éducatifs n'a été complètement repéré, au niveau de ses impacts ponctuels, puis systémiques, sur l'éducation qu'après les années 1990 (Pesiri, 1998 ; Feu & Soler, 2002 ; Boix, 2003 ; Arrighi, 2004, op. cit. ; Grelet, 2004 ; Caro, 2006 ; Champollion, 2005, 2008, 2011a ; etc.). Dans ce cadre se sont de plus en plus développées, au sein notamment de l'OER et de ses partenaires ibériques⁵, des analyses fondées sur l'impact sur l'éducation de la dimension symbolique du territoire – la « territorialité » – notion notamment mise en évidence par Sack (1986), Le Berre (1992), etc. et affinée ultérieurement par Gumuchian (2001), puis par B. Debarbieux (2008) et par Vanier (2009), et pas seulement sur l'impact éducatif du territoire en général. Tout ce foisonnement conceptuel traverse donc en la nourrissant la notion multidimensionnelle très complexe de territoire utilisée 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 » institutionnels ;
- dimension économique : intégrant les éléments constitutifs du tissu économique territorial (Frémont, 1976), elle inclut les financements des états nationaux et des collectivités

⁵ Dans le cadre du projet EDUC13460 2009-2012 regroupant les universités de Barcelone, Grenade, Lisbonne et Saragosse.

territoriales, notamment, et comprend donc l'offre de formation et la construction des établissements ;

- dimension symbolique ou « rêvée » : appuyée essentiellement sur les « représentations sociales » (Abric, 2011) du territoire concerné⁶, elle renvoie à la notion de territorialité.

La territorialité correspond ainsi essentiellement, on l'a vu, à la dimension « symbolique » générale du territoire (Bozonnet, 1992 ; Ferrié, 1995 ; Caillouette, 2007 ; Aldhuy, 2008 ; B. Debarbieux, 2008 ; Vanier, 2009 ; Champollion, 2011, 2013) qu'avait introduite à la fin des années 1990, en parlant de territoires « rêvés » à côtés des territoires « prescrits » et « vécus », le sociologue Bernard Lahire dans le cadre du *Groupe de recherche sur la socialisation* de l'université lyonnaise. Le territoire, vu sous cet angle, correspond de facto à une « territorialité activée » (Vanier, 2009). La territorialité, dimension territoriale proche de la « prégnance symbolique des espaces » (Parazelli, 2002), véritable « représentation symbolique des lieux » (Vanier, 2009), portée par une « conscience collective » (Caillouette, 2007), « construite et partagée » par tous ses acteurs (Aldhuy, 2008), est donc potentiellement grosse de significations susceptibles d'alimenter identifications voire, bien sûr, contre-identifications dans certains cas. La territorialité renvoie *de facto* à un véritable « habitus » territorial.

Territoires et territorialités sont par conséquent dans cette perspective susceptibles d'influer, au travers de liens multiples et complexes, sur l'éducation. Les investigations qui ont été notamment menées dans la moyenne montagne française⁷ ont montré que le facteur explicatif territorial venait largement après l'impact du social sur l'éducation (qui « expliquait » environ la moitié de la variance liée aux contextes), ainsi qu'après les facteurs politico-institutionnels et les effets-maîtres et les effets-établissements (qui en expliquait un tiers environ) (Champollion, 2013). Il en expliquait, lui, un peu plus d'un sixième. Qu'en est-il plus un peu plus précisément ?

2. Le cas de l'école rurale et montagnarde française

Essayons pour ce faire d'analyser les résultats en matière de performances et d'orientation obtenus par les élèves de l'école rurale montagnarde, sans oublier de jeter un bref coup d'œil sur les pratiques pédagogiques des enseignants et les stratégies d'ouverture de l'école.

2.1 Caractéristiques essentielles de l'école rurale et 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 de l'école primaire obtenus par la DEP et l'IREDU à la fin 20^e siècle (Jean, 2007). Tant sur le plan des apprentissages scolaires en français et, surtout, en mathématiques, évaluées au travers des évaluations nationales 6^{ème}, que de l'avance et du retard scolaire appréciés *via* l'âge de scolarisation en CM2, les élèves ruraux montagnards obtenant des résultats légèrement supérieurs aux moyennes nationales correspondantes (OER, 2001-2005). On s'aperçoit même que, plus les territoires semblent « isolés », meilleurs sont sous ces angles leurs

⁶ Une part non négligeable de cette dimension symbolique, allant au-delà du seul registre sociocognitif de la « représentation », correspond vraisemblablement également à une « intériorisation » (Merton, 1949) relevant de « l'inconscient collectif » (Jung, 1988).

⁷ La moyenne montagne, en France, s'étage en gros entre 800m et 1.600m d'altitude (cf. lois *Montagne* de 1985 et 2016).

résultats⁸ ! Car c'est bien le « rural du rural », *id est* ici la « moyenne montagne », dans 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 issus de l'école primaire, sise 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.

Au travers de recherches ultérieures menées avec ses partenaires ibériques⁹, 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 & 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 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 (ce qui est de nature à favoriser la construction progressive de l'autonomie) ;
- insertion de la classe et, plus largement, de l'école dans le territoire et, au-delà, dans le contexte environnant ;
- posture généralement accompagnatrice de l'enseignant : ne pouvant s'occuper à la fois de tous les cours de sa classe, les enseignants des classes à plusieurs cours adoptent très majoritairement une posture professionnelle plutôt accompagnatrice (de cette contrainte naît une pédagogie de l'autonomie).

L'ensemble de ces cinq éléments, qui peuvent bien sûr se retrouver individuellement aussi dans d'autres écoles que les écoles rurales montagnardes, se conjuguent au travers d'interactions multiples, développées par les enseignants des classes rurales, pour améliorer la réussite scolaire. Leur jeu global fonde le « modèle » d'enseignement et d'apprentissage de ces classes à plusieurs cours.

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 – encore ? – mesurable sur les résultats scolaires (évaluations nationales primaires 2012). En ce qui concerne les pratiques culturelles liées aux territoires ruraux, il a été clairement montré que les loisirs familiaux différaient peu selon le type de ruralité. Dans le rural, comme partout, ce qui ressort des différentes enquêtes effectuées, c'est d'abord que les pratiques culturelles (théâtre *versus* cinéma par exemple) sont fortement marquées par l'origine sociale et, notamment, par le niveau de diplôme de la mère (Alpe & Fauguet, 2008). Bien d'autres spécificités, enfin, comme la variation du poids de l'ancrage territorial en fonction du genre des élèves sur les projets d'orientation (May-Carle, 2012), par exemple, ou bien l'influence du territoire sur la construction de l'identité professionnelle enseignante (Rothenburger, 2016), ou bien encore la particularité de certains gestes professionnels développés par les enseignants exerçant dans les classes rurales et montagnardes (Lallai, 2016), ont été ainsi progressivement mises au jour.

⁸ 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 » (*L'état de l'Ecole* n° 11, octobre 2001, et base OER 1999-2000). Tous ces écarts sont significatifs à 0,5.

⁹ Comparaisons rurales France-Espagne-Portugal effectuées dans le cadre du projet de recherche international EDUC 13460 déjà évoqué.

Ces diverses régularités – qui correspondent à autant de spécificités – participant à la caractérisation de l'école rurale et montagne sont-elles pérennes ou bien sont-elles en train aujourd'hui, à l'heure de la généralisation de l'internet à haut débit et du développement des réseaux sociaux, de se diluer dans une école dont les formes, les pratiques et les élèves s'homogénéiseraient.

2.2 Evolutions en cours : vers une « déconstruction » progressive de la spécificité historique de l'école rurale montagnarde ?

Que peut-on tirer des analyses comparatives effectuées sur les enquêtes « CM2 », « 5^e » et « 3^e » pour les élèves à l'heure¹⁰, respectivement en 2000, 2002 et 2004 par l'OER et en 2012, 2014 et 2016 par l'OET ? Les résultats de ces comparaisons montrent clairement que la spécificité rurale semble – en règle générale – aujourd'hui s'estomper globalement quelque peu. Les représentations du territoire (toujours positives pour leur propre territoire et, au-delà, toujours largement positives pour la campagne et négatives pour la grande ville), de l'école et du collège (encore positives, dans les deux cas, mais en baisse), d'eux-mêmes (encore médiocres mais en légère hausse en terme d'estime de soi) et de leur scolarité future (toujours plutôt modestes, au regard de leurs résultats, en termes de projets d'orientation) des élèves ruraux montagnards sont un peu moins marqués au sceau de la spécificité rurale qu'auparavant. Cependant, si la tendance globale – progressive et limitée – à la diminution de la spécificité éducative rurale n'est pas niable, de vraies « poches de résistance » subsistent tout aussi clairement : les représentations contrastées de la campagne et de la ville et le manque d'ambition scolaire, notamment.

Pourrait-on pour autant aller jusqu'à parler d'une disparition progressive de la réalité scolaire rurale historique ? Sans doute pas, même si la spécificité éducative rurale se rapproche globalement – mais pas pour tous les paramètres – un peu de ce qui a été constaté en ville au travers d'enquêtes similaires conduites dans les villes de l'Ardèche et de la Drôme (Champollion, 2017). Y aurait-il à l'œuvre une tendance générale à l'uniformisation et à l'homogénéisation progressive des représentations et des comportements, liée au développement et à la diffusion rapides des technologies de la communication et des réseaux sociaux, qui traverserait tous les types de territoire ?

3. Approches des relations entre orientation et territorialité

3.1 Brefs retours historiques et enjeux sociétaux

Historiquement, jusqu'au début du 20^e siècle, la question de l'orientation – genrée bien sûr ! – ne se posait pas : le fils reprenait généralement le métier du père ! La problématique moderne de l'orientation, née avec les travaux de Pierre 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 (Richit, 2014). L'orientation scolaire passe ainsi progressivement d'une approche prescriptive à une approche éducative qui, renvoyant formellement la gestion des flux aux seules procédures administratives, dissocie le pédagogique, c'est-à-dire l'orientation, et l'administratif, c'est-à-dire l'affectation (Caroff, 1987). Les choix d'orientation

¹⁰ Extraites de deux suivis longitudinaux CM2-3^{ème} effectués sur les mêmes écoles dans les mêmes territoires avec les mêmes outils par l'OER de 1999 à 2004 et par l'OET de 2011 à 2016.

effectués par les élèves et leurs parents s’effectuent-ils cependant de la même façon dans les territoires ruraux montagnards que sur le reste du territoire national ?

3.2 L’orientation dans les milieux ruraux montagnards

Si, dans les territoires montagnards isolés, les souhaits personnels d’orientation émis par les élèves de 3^e de collège sont – à niveau scolaire égal – très inférieurs à ce qui est constaté dans l’ensemble du territoire national (voir tableau n° 1 ci-après), les vœux parentaux comparables en matière d’orientation limitent plus fortement encore, comme on le verra un peu plus loin, l’utilisation de toute la palette des voies de formation en dirigeant la majorité des projets élaborés et des choix effectués dans le cadre des procédures d’orientation vers des formations courtes de proximité¹¹ (Champollion, 2013). Les élèves montagnards de 3^e du panel *OER*, ainsi, ne souhaitent en 2004 entrer en 2^{nde} GT qu’à hauteur de 59 %, soit à plus de 10 points de moins que nationalement (Caille, 2005).

Territoires concernés	Zone de montagne	Rural isolé	Rural total	France entière
Classe souhaitée (2^{nde} GT)	59 %	61 %	60 %	71 % ¹²

Tableau n° 1. Comparaison des souhaits spontanés, non institutionnalisés donc, d’orientation des élèves de 3^e de collège vers la 2^{nde} générale et technologique en fonction des différents types de ruralité de la nomenclature INSEE-INRA de 1996 utilisée par l’OER-OET. Sources : enquêtes OER 2003-2004 et DEPP.

Douze ans plus tard, en 2016 précisément, dans le cadre du second suivi longitudinal effectué par l’OET sur les élèves issus des mêmes écoles, on constate une très grande stabilité des résultats : 63% des élèves ruraux interrogés désirent se diriger vers une 2^{nde} GT contre 61% auparavant. Il en va également de même pour les parents (54% contre 52%) qui continuent de constituer le principal frein à la faiblesse de l’aspiration scolaire vers des études longues (Champollion, 2019). Ce différentiel récurrent entre élèves et parents, au niveau de l’autocensure des choix d’orientation, mérite réflexion. En effet, hors de la *zone de montagne* et du *rural isolé*, sur lesquels joue apparemment intensément le poids de la territorialité rurale-montagnarde, les parents d’élèves – généralement soutenus par les enseignants – incitent presque toujours leurs enfants, lorsque leurs notes scolaires sont élevées, à poursuivre leur scolarité en direction d’études générales longues de type lycée, c’est-à-dire à demander à entrer en 2^{nde} GT à la fin du collège.

Au niveau des choix d’orientation des élèves de 2^{nde} GT, le décrochage de la *zone de montagne* (ainsi que dans une moindre mesure 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^{ère} scientifique (S), présentée ici comme archétypique des futures études longues et générales des lycéens, contre 36 % dans l’ensemble de la France métropolitaine (Champollion, 2013). L’écroulement scolaire a donc, apparemment, déjà fait son œuvre. La direction globale des tendances observées antérieurement reste cependant largement conservée : une fois encore, plus on va vers l’isolement, moins les études longues et générales sont plébiscitées (voir tableau n° 2 ci-dessous).

¹¹ 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.

¹² Panel DEPP 1995 qui est le plus proche du panel OER en matière de souhaits spontanés d’orientation (Caille, 2005).

Territoires concernés	Souhaits d'orientation vers la 1^{ère} S
Zone de montagne	31 %
Rural isolé	32 %
Rural général	34 %
France entière	36 %

Tableau n° 2. *Elèves en 2nde GT (2005) : comparaison des pourcentages de vœux spontanés vers les diverses séries de baccalauréat entre les différents types de ruralité. Sources : enquête OER 2004-2005 et RERS 2006.*

3.3 L'adaptation de l'école aux contextes locaux

Rappelons – pour s'en tenir au seul contexte montagnard – 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 (tableau n° 3) que, dans leurs principaux axes, l'orientation n'est priorisée que dans 39 % des cas, loin derrière la réussite scolaire qui l'est, elle, dans 82 % des cas, alors que les élèves du panel, tant écoliers que collégiens, obtiennent des résultats scolaires supérieurs à la moyenne de leurs congénères (Champollion, 2005). L'éducation à l'orientation, qui pourrait aider les élèves à accéder sans censure ou autocensure intériorisée aux formations longues et générales qui les intéresseraient, n'est donc pas vraiment intégrée à la politique de l'établissement puisque la thématique de l'orientation ne constitue pas vraiment un de ses axes prioritaires dans la majorité des cas.

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

Tableau n° 3. *Principaux axes des projets d'établissement des collèges de la « base » générale rurale¹³. Source : enquête 2003-2004 « établissements » OER.*

¹³ Dont les caractéristiques, au niveau du « rural isolé » notamment, rappelons-le, se rapprochent beaucoup de celles de la « zone de montagne » (Mériaudeau, 1980).

Les différentes spécificités de l'école rurale montagnarde, en matière d'orientation et, plus largement, d'éducation, que nous venons rapidement de présenter 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 ?

3.4 Des « effets de territoire » sur l'éducation ?

Comment en effet expliquer cette différence entre le rural en général et, singulièrement, les territoires ruraux montagnards isolés du panel *OER-OET*, d'une part, 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 – certains repérés depuis longtemps, d'autres très récemment – influent vraisemblablement conjointement sur ces pratiques d'orientation apparemment paradoxales. Répulsion ou difficulté face à la mobilité, faible capacité à se projeter dans l'avenir lointain, éloignement et/ou indigence de l'offre de formation secondaire et supérieure, etc., en premier lieu, se conjuguent sans doute pour empêcher les élèves ruraux montagnards de « capitaliser » en matière d'orientation leurs bons résultats scolaires. Un autre type d'explication, lié plus directement au « capital humain », c'est-à-dire ici à la formation des enseignants, pourrait aussi intervenir : la quasi-absence ou l'insuffisance de formation spécifique, dans les plans de formation des *Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)*¹⁴, aux caractéristiques particulières des processus d'orientation à l'œuvre dans les territoires ruraux montagnards. Enfin, bien entendu, au niveau institutionnel, l'organisation du tissu éducatif, la réduction du processus pédagogique d'orientation aux seules procédures administratives, les effectifs des classes, l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur, etc., qui renvoient eux aussi à bien des aspects spécifiques de la scolarisation secondaire rurale montagnarde, jouent sûrement un rôle...

Observé initialement en fin de collège (Champollion, 2005), un « effet de territoire » particulier sur l'éducation a ensuite été confirmé en début du lycée dans les territoires ruraux de moyenne montagne (Champollion, 2008). A la suite de plusieurs analyses factorielles des correspondances exploratoires, effectuées sur les données collectées aux niveaux 3^e puis 2^{nde} par l'*OER-OET*, deux types d'explication ont été successivement – les deux fois – clairement mis en évidence : le fort « poids de l'ancrage territorial » et la faible « capacité à se projeter dans un avenir lointain ». Ces deux explications se combinent techniquement pour constituer, ensemble, un « effet de territoire » global (Champollion, 2005, 2008, 2013)¹⁵. Dans les territoires isolés ruraux montagnards étudiés, en effet, le poids conjoint du « local » et de l'« immédiat », correspondant à environ 50 % de la variance territoriale expliquée, renvoie à un facteur explicatif global, à la fois composite et diffus, l'« effet de territoire », qui permet de mieux comprendre les phénomènes paradoxaux fondamentaux repérés. Dans les milieux ruraux montagnards, ces effets de territoire sur l'éducation territorialisent à proximité immédiate de l'établissement de scolarisation les projets d'orientation scolaire élaborés par l'ensemble des « acteurs » de l'orientation (collégiens et lycéens, parents, enseignants) : allant majoritairement dans le sens d'une plus grande modestie, gage évident d'une plus grande proximité des projets conçus, ils réduisent *de facto* la palette des choix d'orientation réellement disponibles pour les élèves ruraux montagnards.

¹⁴ De leurs prédécesseurs ou de leurs successeurs institutionnels.

¹⁵ Pour obtenir plus de détails techniques sur la définition de ce concept, se référer aux pages 103-121 de l'ouvrage de Pierre Champollion *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale* (2013) indiqué en bibliographie.

Plus particulièrement lié à la territorialité rurale montagnarde, cet effet de territoire, ou donc plutôt cet « effet de territorialité », explique ce qui est globalement paradoxalement constaté dans la *zone de moyenne montagne* et dans le *rural isolé* : les bons résultats scolaires obtenus par les élèves du panel *OER* au primaire – confirmés au collège – ne produisent donc pas en matière d’orientation, en fin de 3^e et de 2nde, les mêmes effets que partout ailleurs en France. D’une façon paradoxale, en raison notamment d’une surdétermination de l’ancrage territorial, générateur d’une moindre mobilité potentielle, et d’une plus grande difficulté à « se projeter » dans l’avenir¹⁶, les élèves et, surtout, les parents d’élèves des territoires ruraux montagnards – plus ou moins selon le type de territoire montagnard, plus sur le plateau ardéchois, moins dans la haute vallée de l’Ubaye (Champollion & Legardez, 2010) ; plus ou moins selon le genre des élèves, paradoxalement¹⁷ plus pour les garçons et moins pour les filles (May-Carle, 2012; Meunier, 2015) – n’utilisent majoritairement pas autant que les autres, comme on l’a notamment vu au travers de la présentation rapide des résultats des enquêtes, l’ensemble de la palette des choix d’orientation disponibles en fin de 3^e et de 2nde GT (Champollion, 2005, 2008, 2013). Ce phénomène, qui débute « souterrainement » dès les rêves de métiers et les projections d’études des élèves et des parents à la fin du primaire, se développe chez les élèves autant que – voire davantage – chez les parents, ainsi que dans une moindre mesure chez les enseignants. Cet impact territorial peut aussi bien contribuer à « enfermer » partiellement les élèves sur leur environnement local *via* un « formatage » culturel (c’est ce qui se passe majoritairement) qu’*a contrario* à les en affranchir partiellement et progressivement au travers d’une prise de conscience personnelle de l’intensité de leur ancrage territorial *via* un travail pédagogique¹⁸.

Au-delà de cet effet de territoire singulier, qui s’est principalement manifesté dans la *zone de montagne* française, ne pourrait-t-il pas exister plusieurs types d’effet de territoire, caractéristiques de certains territoires, et non pas d’autres ? 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 ? Ou bien spécifiques des centres villes « bourgeois » ? Ou bien spécifiques des zones de piémont pré-montagnardes ? Ou bien encore spécifiques des zones côtières ? Ou bien également spécifiques de territoires iliens ? Sur un plan plus théorique, 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 dans les territoires ruraux montagnards, 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 variables d’appartenance ou environnementales. Il amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux (Champollion, 2013).

¹⁶ Nous avons retrouvé cette même difficulté à se projeter dans l’avenir repérée en « zone de montagne » dans bien d’autres territoires : au sein de friches industrielles dans des territoires urbains « dévastés » par le retrait économique, à Seraing par exemple près de Liège en Belgique, ou bien dans des zones péri-urbaines plutôt défavorisées comme le Blayais à proximité de Bordeaux, ou bien encore des zones rurales relativement isolées non montagnaises comme Guéret, Vesoul, Foix, etc.

¹⁷ À rebours, par exemple, du « plafond de verre » qui limite les orientations des filles vers les études scientifiques longues.

¹⁸ Au titre d’évidence parfois oubliée, il nous paraît utile de redire ici, au passage, que la mesure par les chercheurs de l’influence du facteur territorial, pas plus que des 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 progressive d’une liberté encadrée, contrainte parfois, que devraient être conviés les élèves de collège et de lycée.

Conclusions : principaux acquis des recherches et permanences-renouvellements de la thématique « éducation et territoire »

Principaux acquis des recherches

Finalement, que nous apprennent en matière de projets d'orientation et de trajectoires scolaires les différentes analyses effectuées entre 1999 et 2015 sur les corpus enquêtés par l'*OER-OET* ? D'abord, que territoires et territorialités, comme d'autres contextes, sociaux, politiques, institutionnels, même si leur poids spécifique est moindre, impactent la scolarité des élèves à bien des niveaux, notamment en termes de performances scolaires au niveau du 1^{er} degré principalement et de projets et choix d'orientation au niveau du 2nde degré. Sur le plan de l'orientation plus particulièrement, ce sont moins les caractéristiques géographiques du territoire concerné qui pèsent que la dimension symbolique du territoire. Dans le rural-montagnard, en tout cas, si les performances scolaires (mathématiques et français) sont positivement impactées par le territorial, au niveau de l'orientation, c'est la territorialité, contrairement à ce qui pouvait être raisonnablement pensé, qui influe sur les projets et les choix plutôt négativement, en ce qu'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 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, comme le montrent le second suivi longitudinal rural et les premières comparaisons rural-urbain, que cette spécificité rurale a tendance aujourd'hui à décroître quelque peu, de façon différenciée certes selon les variables considérées. Il semble même bien qu'élèves de l'école rurale et de l'école urbaine, au moins en termes de représentations sociales, notamment, se rapprochent pour certaines variables. Cette homogénéisation ira-t-elle jusqu'au bout ? D'autres questionnements émergent progressivement des travaux entrepris et des interrogations suscitées. Citons, par exemple, les questions des « territoires virtuels » et des « territoires réticulaires » qui, pouvant au moins partiellement s'affranchir de la contextualisation spatiale et dont l'essor *via* Internet et les réseaux sociaux apparaît croissant, n'ont par exemple pas été encore véritablement étudiées.

Permanences et évolutions de la thématique

Au-delà de l'impact multifactoriel, interactif et, parfois, 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 est en effet apparu comme une opportunité pédagogique et didactique de faciliter les apprentissages en développant la motivation des élèves. De nombreux mouvements pédagogiques, à la suite de l'école Freinet, se sont ainsi réclamés de cette posture. Dans l'enseignement agricole, le territoire est aujourd'hui de plus en plus « appelé » à devenir un acteur éducatif à part entière. Des labels territoriaux fleurissent : coéducateur institutionnel hier dans des « contrats éducatifs locaux », aujourd'hui dans les « projets éducatifs de territoire » (PEDT), ou bien « coéducateur » simple sans onction institutionnelle dans des projets éducatifs non labélisés. Certains villages (pensons à l'exemple catalan) jouent ainsi sous cet angle un véritable rôle de « village éducateur » (Feu & Soler, 2002) ou, plus largement, de « territoire apprenant »¹⁹ (Jambes, 2001).

¹⁹ Notion actuellement encore controversée (Bier, 2010).

Sous le même angle, le territoire devient même parfois susceptible d'alimenter *de facto* un curriculum appuyé sur le local, spécifique des besoins de développement des territoires sur lesquels l'établissement se trouve. Ainsi, dans les années 1990, avec l'émergence de l'éducation au développement durable, semble se profiler un nouveau lien entre éducation et territoires. De même, la généralisation des « éducations à » (patrimoine, etc.) dans l'Éducation nationale, ainsi que la permanence du lien fort établi entre les établissements et les territoires dans l'enseignement agricole et dans la formation continue de l'éducation nationale, participent également à rendre certains territoires acteurs de l'éducation, *via* des projets et des partenariats éducatifs (Barthes & Champollion, 2012).

L'école rurale et montagnarde est de plus en plus perçue dans ces nouvelles perspectives, non seulement comme un acteur éducatif à part entière et un acteur du développement territorial, mais encore comme un laboratoire d'innovations pédagogiques et didactiques – ce qu'elle fut dès ses débuts sans être reconnue pour répondre aux divers défis de ses environnements géographique et démographiques – susceptibles d'intéresser, dans un transfert de technologie à rebours des us antérieurs, les écoles urbaines, non seulement en France²⁰, 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 tous cas clairement la question (Boix, Champollion & Domingo, 2012).

Au bout du compte, la prise en compte des différentes dimensions territoriales par les sciences de l'éducation s'enrichit aujourd'hui davantage du renouvellement paradigmatique actuel mis en évidence (Feu & Soler, 2002 ; Piveteau, 2010 ; Barthes & Champollion, 2012) qu'elle ne fait table rase du passé, passé qu'elle ne renie du reste absolument pas. Car les deux rôles territoriaux qu'interprètent territoires et territorialités au niveau éducatif ne sont pas du tout contradictoires : le territoire-acteur renvoie d'abord à la dimension sociale et économique du territoire, au jeu de ses acteurs locaux, tandis que le territoire-contexte renvoie, lui, davantage à la dimension symbolique du territoire, à la notion de territorialité donc.

En guise de « conclusion » proprement dite

La thématique scientifique « école et territoire » (elle gagnerait à se renommer thématique « éducation, territorialités et territoires » !) 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 l'avant-dernier congrès international *Actualité de la recherche en éducation et formation* (AREF) recensait à Genève en 2010 (Champollion, 2010b).

Pierre CHAMPOLLION
ECP-Lyon / ESO-Caen / OET

Nota : les références bibliographiques sont à consulter directement sur le site de l'AFAE (rubrique « colloque national/bibliographie »)

²⁰ 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, comme on l'a vu, pour essayer de répondre au triple défi de la démographie scolaire, de l'éloignement des centres urbains et de l'enclavement géographique. Sur le plan national, à la rentrée 2014, 49 % des classes étaient des classes à plusieurs cours (RERS 2014).