Performances scolaires et territoire rural en France

School performances and rural areas in France

Resultados escolares y territorio rural en Francia

Yves Alpe

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2288>

DOI : 10.4000/ries.2288

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2012

Pagination : 113-124

ISBN : 978-2-85420-594-7

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Yves Alpe, « Performances scolaires et territoire rural en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 59 | avril 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2288> ; DOI : 10.4000/ries.2288

Performances scolaires et territoire rural en France

Yves Alpe

L'ÉVOLUTION DE L'ENCADREMENT SCOLAIRE EN MILIEU RURAL

Une question ancienne

Dans les territoires ruraux, la « question scolaire », qui émerge à la fin du XIX^e siècle avec le développement de l'école publique, a toujours constitué un sujet sensible. Cependant, les thématiques du discours social ont considérablement évolué en un siècle et demi.

Avant la Première Guerre mondiale, l'enjeu est celui de l'unification nationale et de la modernité : il faut que tous les petits Français, et particulièrement les ruraux, acquièrent les mêmes bases langagières, les mêmes habiletés préprofessionnelles, assimilent les valeurs de la République. L'école se voit assigner explicitement une fonction d'intégration sociale. C'est ce qui explique que, dans cette période, l'école rurale soit apparue comme une machine à décentrer : il faut rompre avec les particularismes, faire disparaître les « patois », généraliser l'usage du système métrique, et faire en sorte que les valeurs traditionnelles cessent d'être un frein au progrès économique et social. L'école de la République, porteuse de la modernité, apparaît « en rupture » avec le monde rural, ses valeurs et ses traditions.

Le fort mouvement d'exode rural des années 1954-1968 va complètement modifier les éléments du problème. La question de l'école rurale devient celle du maintien de la présence d'un service public en milieu rural, dans le cadre d'une problématique générale d'aménagement du territoire et/ou de « territorialisation » des politiques publiques (Charlot, 1994), comme en témoigne, dans les zones de montagne, la mise en place en 1977 par la Datar¹ des « schémas de massifs », qui accordent une large place à l'organisation locale du système éducatif. Mais cette politique ne repose pas sur un diagnostic de « spécificité » d'une forme scolaire rurale. Tout au plus celle-ci est-elle considérée comme « en retard », par rapport à une évolution socioéconomique et culturelle jugée indispensable à une poursuite de la croissance économique sur tout le territoire. Il s'agit donc de s'intéresser aux « oubliés du développement », pour les intégrer dans le vaste mouvement de croissance économique et de transformation sociale en cours.

1. Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale.

Il y a ici un point d'achoppement fondamental : le conflit qui se noue entre des parents d'élèves et des élus locaux qui veulent défendre leur école, et un État qui tend à s'orienter vers une recherche de l'efficacité. Les mots d'ordre de rationalisation et de meilleure gestion de l'argent public s'opposent à une conception de l'école comme bien public, investi d'une mission sociale dont le coût ne doit pas entrer en ligne de compte. De plus, les profondes modifications de la population rurale s'accompagnent d'une transformation des besoins et des attentes par rapport à l'institution scolaire.

Le débat sur les performances de l'école rurale va dès lors devenir central et être abordé dans deux optiques différentes mais complémentaires.

La première, très inspirée des recherches en sociologie de l'éducation, est celle de l'inégalité des chances scolaires : il s'agit de savoir si les élèves ruraux sont désavantagés par rapport à leurs homologues urbains.

La deuxième optique est celle de l'efficacité de la dépense publique d'éducation : il faut alors déterminer si les structures scolaires caractéristiques du réseau éducatif en zone rurale justifient par leurs résultats le surcoût qu'on leur impute. On rejoint ici un débat plus large, qui porte sur les fondements même de la politique éducative et sur la nature du service public d'éducation.

De nouvelles définitions

Pour travailler sur « le système éducatif en milieu rural », il importe de définir le sens de l'adjectif : qu'est-ce qui, aujourd'hui, en France, permet de parler d'une « école rurale » ?

En 1996, l'INSEE met en place un nouveau découpage du territoire, le zonage en aires urbaines (Z.A.U.) ; il débouche sur une partition en un espace à dominante urbaine (13 300 communes) et un espace à dominante rurale (23 300 communes). En 1998, un groupe de travail INRA-INSEE (Champsaur, 1998) propose un redécoupage de l'espace à dominante rurale en quatre catégories :

- le rural sous faible influence urbaine (8 359 communes, dont 20 % des actifs vont travailler chaque jour dans les aires urbaines) ;
- les pôles ruraux (337 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois et comptant plus d'emplois que d'actifs résidents) ;
- la périphérie des pôles ruraux (2 925 communes, dont au moins 20 % des actifs vont travailler dans les pôles ruraux) ;
- le rural isolé (les 10 790 communes restantes)².

C'est donc clairement le pouvoir économique qui transparaît à travers la prise en compte des capacités d'attraction des nouvelles zones.

Cependant, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) va faire évoluer cette typologie. En 2002, les dénominations ont changé : elles sont focalisées sur les « pôles d'emploi », et il n'existe plus que trois catégories :

2. Les effectifs sont ceux du recensement de 1990.

- les pôles d'emploi de l'espace rural : communes ou unités urbaines qui regroupent plus de 1 500 emplois ;
- les couronnes des pôles d'emploi de l'espace rural : communes ou unités urbaines dont 40 % ou plus des actifs vont travailler dans le pôle d'emploi ou dans une autre commune de la couronne ;
- les autres communes de l'espace à dominante rurale³ : communes ou unités urbaines qui ne font pas partie des deux catégories précédentes.

Le « rural isolé » a ainsi perdu sa qualification, et, plus que jamais, il reste défini par défaut. L'hétérogénéité de cette zone est telle que l'on ne sait même plus la nommer.

Notre enquête ayant commencé en 1999, c'est par rapport à la typologie de 1998 que nous avons défini notre objet de recherche : est considéré comme rural(e) une école ou un collège⁴ situé dans un des quatre sous-espaces de l'espace à dominante rurale définis ci-dessus.

Une évolution rapide des effectifs scolaires ruraux

Malgré une érosion continue des effectifs depuis un demi-siècle, le poids de l'école rurale dans le système éducatif français reste important aujourd'hui : il accueille près du quart des élèves du primaire. Le rural isolé, qui regroupe 36 % des élèves ruraux, se distingue par son faible taux d'équipement et surtout par une décroissance du nombre d'élèves. Le nombre de classes diminue aussi, et le nombre d'écoles encore plus vite, du fait de la disparition des écoles à classe unique : elles représentaient près du quart des écoles en 1960, elles n'en représentent plus que le neuvième aujourd'hui. La baisse rapide de leur nombre affecte principalement les zones rurales, et tout particulièrement le rural isolé, où elles représentaient encore, en 2001, 50 % des écoles. De ce fait, sur l'ensemble de l'espace à dominante rurale, près de la moitié des écoles appartient à un regroupement pédagogique intercommunal, et ce pourcentage ne cesse de croître.

Les collèges ruraux sont eux aussi affectés par ce mouvement : le nombre d'élèves est fortement décroissant dans la périphérie des pôles ruraux comme dans le rural isolé, le nombre de communes possédant un collège continue de décroître. Il reste cependant 897 collèges comptant moins de deux cents élèves (358 dans le public et 539 dans le privé), ce qui représente 37,3 % des collèges, mais seulement 12 % des collégiens⁵. Presque tous ces établissements se trouvent en zone rurale. Les collèges ruraux représentent aujourd'hui un quart des collèges, mais seulement 17 % des élèves.

3. L'espace à dominante rurale comptait en 2006 onze millions d'habitants (source : INSEE, recensement 2006), et sa population croît au même rythme que la population urbaine.

4. Il existe aussi quelques lycées situés en zone rurale. Du fait de leur nombre très restreint, ils n'ont pas été pris en compte dans ce travail.

5. Source : Repères et référence statistiques, MEN/DEP, 2009.

Ainsi, force est de constater que le système éducatif en milieu rural a connu une érosion de ses effectifs ; cependant, derrière cette tendance générale existe en fait une multitude de situations locales très variées, et dans certaines zones rurales (dans le quart sud-est de la France par exemple), le problème est plutôt d'accueillir des effectifs en hausse, après une période de fermeture accélérée des petites écoles. L'évolution démographique et l'évolution des mentalités et des représentations peuvent donc encore réserver des surprises.

Il reste que, dans la France d'aujourd'hui, le système éducatif en milieu rural garde un poids non négligeable : il concerne environ 1,7 million d'élèves, dont environ 600 000 dans le rural isolé. Et comme la capacité revendicative des ruraux est plus que proportionnelle à leur poids, la question de l'école rurale n'est pas près de disparaître de l'actualité.

Des caractéristiques spécifiques

L'aspect le plus original de l'encadrement scolaire en milieu rural concerne l'école primaire⁶ : depuis une trentaine d'années se sont développées des expérimentations dont certaines ont abouti à la mise en place de dispositifs particuliers, caractéristiques du système éducatif en milieu rural et montagnard.

Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI)

C'est la disparition accélérée des écoles à classe unique qui, dans la plupart des cas, a donné naissance aux RPI, qui existent sous deux formes.

Les RPI « éclatés » sont fondés sur un regroupement des divers cycles de l'école primaire dans des écoles communales différentes : la maternelle dans un village, les cours préparatoire (CP)/cours élémentaire (CE) dans un autre, les cours moyens (CM) dans un troisième par exemple. Ce type de dispositif est lourd à gérer et coûteux en moyens de transports. De plus, les élèves « déménagent » fréquemment au fil de leur scolarité. Les RPI « concentrés », en rassemblant les élèves dans une seule école réduisent ces inconvénients, mais se traduisent par la disparition des plus petites écoles, ce qui n'est pas bien accepté par les élus locaux et les parents d'élèves. C'est pourtant ce modèle qui tend à se généraliser, pour des raisons évidentes de coût et d'efficacité de gestion.

En 2001 l'enseignement public comptait 3 755 RPI dispersés (desservant en moyenne 2,83 communes chacun) et 1 013 RPI concentrés (desservant en moyenne 3,43 communes). Ensemble, ils concernaient 8,6 % des classes et 8 % des élèves (Duhamel, Houchot, Moulin, Cuby, 2003).

6. Il existe bien évidemment des innovations et des caractères originaux dans l'enseignement secondaire, mais ils relèvent davantage de cas particuliers, en relation avec des situations locales spécifiques...

Les « équipes mobiles académiques de liaison et d'animation » (EMALA)

La naissance des EMALA doit beaucoup à l'action de la Datar, qui a souvent aidé financièrement à leur apparition. Dans ce dispositif, un enseignant doté d'un véhicule type minibus se déplace avec du matériel pédagogique dans un ensemble d'écoles. La plupart du temps appuyées sur les centres départementaux de documentation pédagogique (CDDP), les EMALA constituent elles aussi un moyen de rupture d'isolement des enseignants ruraux, qui bénéficient à la fois des ressources apportées et de la présence du maître itinérant pour l'organisation de séquences pédagogiques.

Le dispositif « École rurale et communication » (ERC)

Si les EMALA permettent de relier les maîtres, elles ne rompent que très partiellement l'isolement des élèves. Les ERC ont pour but de permettre à ceux-ci de se rencontrer périodiquement pour l'organisation d'activités communes. Ils permettent ainsi aux élèves des très petites écoles de se retrouver dans des groupes de niveau homogènes (tous les CP ensemble, par exemple). Ce dispositif a tendance à se raréfier, car il suppose des financements spécifiques (qui dépendent la plupart du temps des conseils généraux) et des lieux d'accueil adaptés.

De nouvelles modalités ?

À côté de ces dispositifs déjà anciens, de nouvelles modalités d'intervention apparaissent aujourd'hui. Le développement des moyens de communication à distance, et particulièrement d'Internet, change la donne en matière de rupture de l'isolement – mais ce n'est pas une spécificité des écoles rurales, même si pour elles l'usage des TICE peut représenter un atout majeur⁷.

La mise en place des « réseaux d'écoles rurales et de collèges », conçus pour une part comme des relais à l'action des RPI décrits ci-dessus, a été encouragée par le ministère, mais peine à se généraliser. Il en existait 321 en décembre 2002, répartis sur 44 départements. Les auteurs du rapport de l'inspection générale cité ci-dessus (Duhamel *et al.*, 2003) ont à ce propos le courage de noter : « Il faut oser dire que le choix d'organisation en réseau n'a, au mieux, qu'une incidence indirecte sur les résultats scolaires ». Derrière ce langage fort diplomatique, il faut comprendre qu'aucune évaluation n'a permis à ce jour d'en mesurer d'éventuels effets positifs.

Tous ces systèmes, malgré leur diversité, ont un point commun : ils ont été conçus au départ comme des moyens de pallier l'isolement des petites structures rurales, considéré comme le mal suprême dont elles souffraient. Il y a derrière cette affirmation à la fois des présupposés pédagogiques et des

7. Depuis le premier plan informatique (1985), l'équipement des écoles s'est poursuivi en partenariat avec les collectivités territoriales, notamment avec le plan de 2009 permettant de doter plus de six mille écoles rurales d'un équipement interactif.

préoccupations en matière d'aménagement du territoire. De nombreuses évaluations internes locales, par l'intermédiaire des inspections académiques, ont souligné l'intérêt et les limites de ces dispositifs, mais aucune véritable synthèse n'en a été faite, et l'impact général de ces dispositifs sur la réussite scolaire à moyen ou long terme reste encore à déterminer.

Une « forme scolaire » stigmatisée

La stigmatisation de « l'école rurale » prend une forme officielle avec les premières études sur les performances des élèves ruraux, qui montrent, dès 1962, (Euvrard, 2003) que les élèves de la campagne accèdent plus difficilement à la sixième que leurs homologues urbains. Cette tendance va se poursuivre avec le « rapport Mauger » (Mauger, 1992), qui préconise le regroupement des petites écoles et des petits collèges, en fixant des seuils (trois classes pour l'école, 300 élèves pour le collège) en deçà desquels la qualité de l'enseignement laisserait à désirer. Reprenant l'argumentaire de la Datar sur les « oubliés du développement », le discours institutionnel pointe les retards, les manques, le déficit culturel de l'école et du collège rural, pour justifier la politique des regroupements. Plus près de nous, le rapport Lebossé (1998), réalisé à la demande de S. Royal, multiplie les références aux effets de l'isolement (c'est nous qui soulignons) :

« Les élèves issus des collèges ruraux se dirigent plus fréquemment vers des études courtes et professionnelles et fréquentent donc moins les lycées d'enseignement général ou technologique, mais la *dimension socioculturelle du rural* en est sans doute l'explication majeure »...

« Dans le rural isolé, la continuité entre les étapes successives du système éducatif est moins bien appréhendée par les familles en raison d'un *éclatement géographique* des différents établissements et d'une demande sociale d'éducation moins forte »...

« Les petites écoles sont reconnues comme étant des lieux d'inventions pédagogiques dans une *dynamique de compensation de l'isolement* ressenti par les maîtres »...

« *Isolement, nécessité d'ouverture* sont les causes essentielles des réticences à enseigner en zone rurale »...

« Mais, du fait de l'isolement de leurs habitants, les zones concernées peuvent ne pas voir émerger de projets ».

Ces extraits montrent comment des hypothèses discutables, non vérifiées sur la « dimension socioculturelle », la « demande sociale d'éducation », deviennent dans un rapport public des évidences et des arguments.

Plus récemment, le rapport Duhamel (Duhamel et alii, 2003) déjà cité, affirme courageusement : « Bien que tous ceux qui montent et vivent des regroupements s'accordent à en faire valoir les avantages plus que les inconvénients, aucune démonstration sérieuse ni étude valide ne permet de démontrer que la réussite scolaire est meilleure dans un cas que dans un autre. Ceci rejoint les constats sur les mérites respectifs des classes uniques et des autres classes » (p. 76).

Pourtant, quelques pages plus loin (p. 85), dans ses préconisations, le rapport conseille de « définir ou redéfinir l'école au sens précis du terme : comme, par exemple, *le service minimum obligatoire garanti d'au moins trois classes couvrant les cycles* ». Pourquoi cette recommandation, alors que l'on vient d'affirmer que l'avantage de ces structures n'était pas démontré ?

Ces rapports ne sont que la forme officielle d'un discours social. Ainsi les élèves de la base de l'Observatoire de l'École Rurale (OER) eux-mêmes reproduisent des jugements sur l'école ou le collège rural qui vont à l'encontre de leurs propres pratiques, comme on le verra ci-dessous. Ainsi, se trouvent évacuées les questions fondamentales de l'inégalité des chances sociales : le territoire est stigmatisé (isolé, donc en retard), son « déficit de modernité » est la cause de tous les maux. Il est donc inutile de s'interroger sur la persistance d'inégalités dans les dotations budgétaires et les équipements, sur les transferts de charges vers des collectivités locales parfois fort démunies ou sur les effets des inégalités sociales et culturelles sur la réussite scolaire des élèves.

Les résultats accumulés par l'OER depuis 1999 (Alpe, Poirey & Champollion 2001, 2003, 2005, 2006, 2010) permettent de remettre en question un certain nombre d'affirmations et de fausses certitudes, en donnant une image beaucoup plus complexe de la scolarité en milieu rural.

LES APPORTS DE L'OBSERVATOIRE DE L'ÉCOLE RURALE

119

L'Observatoire de l'École Rurale a été créé en 1999 par un groupe d'enseignants-chercheurs et de formateurs issus de cinq instituts supérieurs de formation des maîtres (IUFM d'Aix-Marseille, d'Auvergne, de Franche-Comté, de Grenoble et de Lyon), avec le concours du Centre MTI-SHS de l'Université de Franche-Comté⁸. Il a constitué, par la méthode du « suivi de panel », une base de données unique en son genre, qui contient près de douze mille questionnaires et qui retrace les parcours des élèves sur six ans (1999-2005).

Une enquête au long cours

L'enquête évoquée ici a débuté en 1999, par la construction d'un panel constitué de 2 400 élèves de l'école élémentaire, que nous avons décidé de suivre jusqu'à l'issue de leur scolarité secondaire. Du CM2 en 1999-2000, les élèves de la cohorte étaient pour la majorité en 2005-2006 en classe de première. Issus de six départements⁹ et cinq académies ils nous permettent de prendre en compte les quatre types de milieux ruraux : pôle rural et périphérie, rural isolé, rural sous faible influence urbaine.

8. Les comptes-rendus de cette recherche sont publiés par les Presses Universitaires Franc-Comtoises, sous le titre générique « L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard ». Trois volumes sont parus, le quatrième est en cours de publication.

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

Quatre questionnaires ont été proposés, le premier en classe de CM2, le dernier en 2005 (les élèves « à l'heure » étaient alors en classe de seconde). Les élèves, mais aussi leurs parents et les établissements scolaires ont été sollicités. Au-delà des résultats scolaires, des politiques des écoles, collèges et lycées, des ressources éducatives présentes ou non, nous interrogeons les liens que les jeunes construisent avec le territoire, l'évolution de leurs représentations, leurs projets professionnels et personnels. Les réponses des parents permettent de saisir convergences et divergences des choix et des opinions.

Actuellement un programme d'enquêtes complémentaires par entretiens auprès des élèves, des parents, des enseignants et des acteurs sociaux, vise à comprendre les dynamiques territoriales et les sociabilités construites par les élèves. Une nouvelle enquête auprès des élèves ruraux est en cours dans trois départements (Alpes de Haute Provence, Ardèche, Drôme) pour actualiser les résultats de l'OER.

Les principaux enseignements de la recherche

Dans l'échantillon de l'OER, l'origine sociale apparaît comme relativement modeste : dans le classement des professions et catégories professionnelles (PCS) en quatre niveaux¹⁰, la moitié des parents appartient à la PCS 3. Les niveaux de formation sont inférieurs à la moyenne nationale : 18,4 % des parents ont fréquenté l'enseignement supérieur (29,1 % pour la population française), et 35,1 % se sont arrêtés au lycée (17,7 % en France).

Malgré cela, les résultats scolaires de l'école rurale sont plutôt encourageants. Le taux de retard au CM2 (pourcentage d'élèves de 11 ans et plus) est inférieur à la moyenne nationale, et les résultats aux tests d'évaluation nationaux vont dans le même sens :

Tableau n° 1
Résultats aux tests d'évaluation sixième. Année 2000

		Français	Mathématiques
Score supérieur à 90	Échantillon OER	8 %	10 %
	National	5,8 %	8,1 %
Score inférieur à 30	Échantillon OER	1 %	3 %
	National	2,4 %	5,9 %

Sources : Note d'information 01-36 juillet 2001 (MEN-DEP) et base OER 2000

10. Professions et catégories professionnelles : PCS 1 : favorisée, PCS 2 : assez favorisée, PCS 3 : moyenne, PCS 4 : défavorisée (NI 98.40, déc. 1998, MEN/DPD).

Ainsi, à l'opposé des stéréotypes existants, l'école rurale, *a priori* handicapée par une composition sociale modeste, semble capable de construire des scolarités meilleures qu'ailleurs sur le territoire national.

Est-ce à dire que tous les signaux sont au vert ? Assurément non, et on peut lire dans les propos que les élèves tiennent sur leur milieu de vie les traces d'une stigmatisation profondément ancrée dans les imaginaires. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre note de leur opinion sur leur collège. Les élèves du rural apprécient la taille réduite de leur établissement, la proximité sociale et la tranquillité qui s'en dégagent. Mais les avantages se retournent en autant d'inconvénients, et les collégiens (ce sont souvent les mêmes qui expriment à la fois le côté positif et le côté négatif de la petite taille) aimeraient faire de nouvelles rencontres, disposer d'une multitude d'options et d'équipements, qu'ils imaginent être présents dans les collèges de la ville. La « qualité de vie » est une marque reconnue du collège rural, mais elle se paie par une réduction de la liberté de choix, pour les fréquentations et les rencontres, pour les occasions de sorties et de loisirs, et pour les options scolaires. La petite taille, la durée des transports scolaires sont aussi dénoncés, alors que la mesure des distances et des temps de parcours montre plutôt une situation très proche de ce que connaissent nombre d'élèves urbains. Des faits pourtant établis (le meilleur ratio d'équipement informatique par élève dans les établissements ruraux par exemple) sont balayés par la force des stéréotypes.

Une enquête complémentaire de l'OER (2004) auprès d'élèves urbains à Marseille et à Vesoul met en évidence les grandes oppositions entre collégiens ruraux et urbains.

Les élèves ruraux :

- apprécient l'établissement et la vie juvénile de leur collège ;
- imaginent une vie juvénile très riche dans les collèges urbains ;
- jugent péjorativement l'environnement économique, social et culturel de leur collège ;
- imaginent un milieu de vie très dégradé du collège urbain, à l'intérieur et à l'extérieur du collège.

Les élèves urbains :

- apprécient l'environnement extérieur et intérieur de leur collège ;
- imaginent une vie juvénile sereine et agréable dans les collèges ruraux ;
- rejettent la vie juvénile de leur collège (violence, voyous, etc.) ;
- imaginent un collège rural très mal équipé en matériel et en ressources humaines.

Dans le rural, les liens aux lieux entrent en conflit avec les projets de vie des élèves, et ils ne manifestent dans leurs projets d'avenir que peu d'intérêt pour le monde rural ; les métiers projetés sont essentiellement urbains, les lieux de vie « rêvés » sont ceux de la modernité, même s'ils conservent un attachement à leur espace régional de proximité.

Grande ruralité et niveau de performance scolaire : étude de cas

Ce témoignage illustre la question de la performance scolaire des élèves ruraux, dans un contexte donné. Les constats présentés ne sont pas généralisables à la ruralité dans son ensemble, mais brossent un état des lieux dans une circonscription rurale isolée précise :

- une circonscription située au centre du département de la Drôme, couvrant sa zone montagneuse ;
- une étendue importante du territoire départemental : 120 km du nord au sud et 100 km d’est en ouest ; certaines écoles sont situées à 1 h 30 de trajet du centre de la circonscription, hors conditions hivernales ;
- sur ce territoire, deux villes comptant respectivement 4 500 et 8 000 habitants ;
- 54 écoles, dont deux tiers ont trois classes et moins. Un tiers des écoles représenté par des structures à classe unique (onze classes uniques recevant des élèves de GS à CM2, soit de 5 à 11 ans).

L'évaluation des élèves : des résultats contrastés et récurrents

Si la circonscription obtient des résultats assez proches de ceux du département, les élèves du secteur rural se caractérisent en revanche par un niveau de performance supérieur en fin de scolarité élémentaire, avec notamment une proportion faible voire nulle des élèves en très grande difficulté. À ce titre, les résultats aux évaluations nationales CM2 de 2011 sont caractéristiques de ce constat, récurrent sur les trois dernières années :

Taux de réussite	En pourcentage d'élèves			
	France	Département de la Drôme	Circonscription	Élèves du secteur rural
Français				
Groupe 1 Moins de 17 items réussis	6,69 %	5,25 %	5,90 %	0
Groupe 2 De 17 à 27 items réussis	19,09 %	20,51 %	21,18 %	15,15 %
Groupe 3 De 28 à 38 items réussis	30,79 %	31,92 %	37,12 %	37,88 %
Groupe 4 De 39 à 60 items réussis	43,43 %	42,32 %	35,81 %	46,97 %
Médiane	36	36	35	38
Mathématiques				
Groupe 1 Moins de 12 items réussis	10,56 %	9,86 %	9,37 %	1,52 %
Groupe 2 De 12 à 18 items réussis	19,93 %	20,51 %	18,08 %	15,15 %
Groupe 3 De 19 à 26 items réussis	31,67 %	32,27 %	32,68 %	37,88 %
Groupe 4 De 27 à 40 items réussis	37,83 %	37,35 %	39,87 %	45,45 %
Médiane	24	23	24	25

Les résultats sont centrés autour de la moyenne. Les extrêmes sont peu représentés (peu d'élèves en grande difficulté, peu d'élèves obtenant d'excellents scores). L'analyse des items les plus réussis par les élèves du rural isolé montre qu'il s'agit de compétences en lecture, en copie (copier un texte sans erreur), en grammaire et en mathématiques.

Quelques pistes pour interpréter ces résultats

Sans généraliser ces constats ou vouloir leur attribuer une cause unique, plusieurs éléments explicatifs peuvent être avancés :

- l'encadrement humain : effectifs scolaires moindres dans le secteur rural (7 à 15 élèves dans les classes uniques, de 16 à 22 dans les classes de RPI) ; maître unique sur le parcours scolaire, ce qui garantit une cohérence et évite les redondances ;
- les méthodes de travail : les classes sont multi-niveaux, l'élève est davantage confronté à travailler seul, à gérer en autonomie ou en petit groupe les tâches confiées par le maître ;
- une représentation explicite pour l'élève des attentes scolaires ;
- des relations école/familles facilitées par la proximité géographique ; des enseignants connaissant les spécificités du territoire ;
- une qualité du cadre de vie qui influe sur l'attitude générale des élèves.

Les évaluations nationales ne concernent à ce jour que les compétences des élèves en français et en mathématiques. Il sera important de disposer de l'évaluation des élèves dans les sept compétences du socle commun afin de vérifier comment les compétences acquises à l'école sont transférées au collège dans un contexte différent, ce qui permettrait de mesurer d'éventuelles difficultés d'adaptation ou culturelles spécifiques aux élèves des écoles rurales.

Nicole Cirier
Inspectrice de l'Éducation nationale

123

Plus grave sans doute est ce discrédit qui les amène à minorer leurs capacités et performances scolaires. Ainsi lorsqu'on les interroge sur leur niveau scolaire, les élèves ruraux sont plus pessimistes que leurs homologues urbains (34 % seulement se jugent « excellents ou bons » contre 43 % des élèves urbains interrogés), alors que leurs résultats objectifs sont plutôt légèrement meilleurs (voir l'encadré).

UNE BONNE ÉCOLE DANS UN TERRITOIRE AMBIGU

La recherche a permis de confirmer la bonne tenue du système éducatif rural, mais laisse en suspens bien des questions dont seules les réponses permettraient de comprendre les paradoxes relevés : bonne scolarité et mauvaise opinion des élèves sur eux-mêmes, bons résultats mais projets scolaires et professionnels marqués par une certaine forme d'autocensure (et une diminution du niveau d'ambition pendant les années de collège), attachement aux lieux dans les projets de vie et en même temps rejet d'un environnement perçu au travers de stéréotypes qui le déprécient.

Les résultats déjà établis par l'enquête et les programmes de recherche en cours permettent de penser qu'une forme scolaire rurale existe, comme variante de celle évoquée par Guy Vincent (1994) pour l'école occidentale, qui interroge toutes les variables constitutives de cette forme scolaire : imposition de règles impersonnelles, un maître, des élèves par classe d'âge, un lieu distinct des autres activités sociales, un temps et un calendrier spécifique. L'école rurale est marquée depuis longtemps par une spécialité, celle des « classes à plusieurs cours » qui vont à l'encontre de la séparation stricte des âges. Cette spécificité a nourri de nombreux débats sur les effets supposés de cette structure, qui a tendance aujourd'hui à se développer aussi en milieu urbain – et tout particulièrement en milieu urbain « défavorisé ». Elle reste caractérisée aussi par certaines modalités de la socialisation scolaire, liées à la petite taille des unités à l'école et au collège. Les groupes de pairs de taille réduite, le mélange des groupes d'âge, les relations scolaires avec un nombre restreint d'adultes, l'environnement social marqué, dans et hors de l'école, par une forte interconnaissance liée à la proximité, ainsi que la stabilité sur plusieurs années du tissu relationnel peuvent générer, à travers la construction d'une histoire commune, des formes de coopération inconnues ailleurs. Les effets à long terme sur les parcours scolaires de ces phénomènes, qui renvoient à la question du « lien social », n'ont été à ce jour que très partiellement étudiés, alors qu'ils semblent déterminer pour une part la lecture par les élèves – et leurs familles – de l'espace social dans lequel ils inscrivent actions et projets.

BIBLIOGRAPHIE

- ALPE Y., FAUGUET J.L. (2008) : *Sociologie de l'école rurale*, Paris : L'Harmattan.
- ALPE Y., POIREY J.-L. (coord.) : *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, tomes 1 à 5 (2000-2010), Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.
- CHAMPSAUR P. (dir.) (1998) : *Les campagnes et leurs villes*, Paris : INSEE/INRA.
- CHARLOT B. (Coord.) (1994) : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin.
- DUHAMEL M., HOUCHOT A., MOULIN Y. & CUBY J.-F. (2003) : *L'évolution du réseau des écoles primaire : rapport définitif*, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 03-028 et 03-048, juin 2003, Paris : Bibliothèque des rapports publics, La Documentation Française.
- LEBOSSE J.-C. (1998) : *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*, Rapport au MEN, Paris.
- MAUGER P. (dir.) (1992) : *Agir ensemble pour l'école rurale*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction de l'Information et de la Communication, Paris.
- OEUVRARD F. (2003) : « Les "performances" de l'école "rurale" : quelle mesure, quels objectifs ? », *Ville-École-Intégration-Enjeux*, p. 151-164.
- VINCENT G. (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : P.U.L.