

L'INFLUENCE DES TERRITOIRES RURAUX ET MONTAGNARDS SUR L'ECOLE

*Pierre CHAMPOLLION,
docteur en sciences de l'éducation,
inspecteur d'académie, affecté à l'université Joseph Fourier (IUFM de Grenoble),
membre de l'UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation),
université de Provence-INRP*

BREF HISTORIQUE ET POSITION ACTUELLE DE LA QUESTION

■ Nous n'aborderons dans cet article, pour approcher les déterminants des trajectoires scolaires, ni l'explication sociologique majoritaire, désormais classique, fondée historiquement sur la *reproduction* (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1970), ni la prégnance des organisations institutionnelles, des établissements scolaires, des classes et des maîtres (P.P. Bressoux, 1994 ; M. Duru-Bellat, A. Mingat, 1998), ni le poids des politiques publiques d'éducation telles que *l'éducation prioritaire* (A. Van Zanten, 2004). Toutes ces explications majoritaires, qui sont désormais bien connues, ont été en effet complétées, depuis la charnière 1990-2000, par des explications nouvelles plus directement liées aux contextes territoriaux, qu'ils soient prescrits (territoires institutionnels), vécus (territoires d'action) ou rêvés (territoires symboliques). Ces dernières explications, fondées sur les territoires (J. Arrighi, 2004 ; P. Caro, 2004 ; Y. Grelet, 2004 ; P. Champollion, 2005, 2008 ; C. Ben Ayed, S. Broccolichi et alii., 2007 ; J.F. Mezeix et C. Grange, 2008), sans être fréquemment convoquées, ne sont donc aujourd'hui plus tout à fait aussi confidentielles qu'auparavant.

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

initialement en fin de collège (P. Champollion, 2005, op. cit.), l'*effet de territoire* sur l'école a ensuite été confirmé au début du lycée (P. Champollion, 2008, op. cit.).

Cet article centrera son propos sur deux des aspects les plus novateurs des recherches actuellement effectuées sur la problématique "école et territoire" : la différenciation de l'impact territorial sur l'école en fonction des types de ruralités, d'une part, la dimension systémique de l'impact du territoire rural-montagnard sur l'école, d'autre part. A partir de l'étude des impacts, ponctuels puis systémiques, des différentes territorialités rurales et montagnardes sur l'école, il traitera d'abord, par l'analyse statistique d'un corpus de données qualitatives et quantitatives présentées par l'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* (OET-OER)¹, de l'influence paradoxale des territoires montagnards sur l'école, plutôt positive en matière de réussite scolaire et plutôt négative en matière d'orientation scolaire. Puis, il montrera comment il est possible de faire émerger de l'analyse de données empiriques contextualisées appropriées l'influence globale du territoire, compris comme une *territorialité activée* (M. Vanier, 2007), sur l'éducation, c'est-à-dire de repérer et de caractériser les *effets de territoire* systémiques sur l'école. Enfin, il abordera les principales questions qui se posent maintenant à l'endroit de ce nouveau concept scientifique : stabilisation progressive, puis modélisation, enfin généralité et transférabilité.

DE QUELS TERRITOIRES EST-IL QUESTION DANS CES RECHERCHES PLURIDISCIPLINAIRES ?

Pour essayer de repérer et de mesurer les impacts des territoires sur l'école, il est évidemment nécessaire de définir au plus près la notion de territoire. Ce bref préalable est à l'évidence indispensable pour tenter de savoir précisément à quelle réalité le territoire se réfère, au-delà du flou qui entoure parfois un concept devenu très à la mode à la fin des années 1990, mais dont l'usure paraît aujourd'hui presque manifeste à maints géographes (M. Vanier, 2007, op. cit.).

¹ L'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* a construit, de 1999 à 2007, une base de données originale sur la scolarisation en milieux ruraux et montagnards à partir du suivi longitudinal nominatif, du CM2 jusqu'à la fin du lycée, d'un "panel" de quelque 2 500 élèves ruraux et montagnards appartenant aux trois catégories de l'*espace à dominante rurale* (pôles ruraux, rural isolé et rural sous faible influence urbaine – voir plus loin) issus des six départements (Ain, Alpes de Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire et Haute-Saône), ainsi que leurs parents et leurs professeurs, à quatre reprises (2000, 2002, 2004 et 2005). Cette base de données informatisée, complétée par la situation scolaire des élèves à la rentrée 2007, est forte de plus de 12 000 questionnaires supportant près d'un million d'items différents.

BREVE APPROCHE MULTIDISCIPLINAIRE DU CONCEPT DE TERRITOIRE

D'une façon générale, *"le terme de territoire a une double acception : soit il se réfère à une réalité juridico administrative, comme c'est le cas dans l'expression "aménagement du territoire", soit il renvoie au concept de "territorialité" (M. Le Berre, 1992) largement présent dans l'ensemble des sciences sociales depuis une bonne vingtaine d'années. Autant réalité naturelle que sociale, le territoire ne se laisse pas facilement décomposer. Milieu, pratiques, représentations et organisation socio-politique constituent un système dont les parties sont interdépendantes"* (H. Gumuchian, 2001). Ce type de définition du territoire a perduré jusqu'à la fin du XX^e siècle. Le territoire, dans cette perspective, a été ainsi globalement appréhendé *"comme une portion d'espace contrôlée et appropriée, y compris symboliquement, par une société donnée"* (G. Di Méo, 2003). Il apparaît aujourd'hui comme une *"construction de [ses] acteurs²"* (A. Moine, 2006), plus précisément comme un système en tension reliant un espace au jeu de ses acteurs (S. Ormaux, 2008).

Cette approche du territoire, issue essentiellement de la géographie contemporaine rejoint, par son caractère à la fois systémique et multifactoriel, l'approche sociologique développée tout récemment par B. Lahire dans le cadre du *Groupe de recherche sur la Socialisation* qui parle de territoires *prescrits* (institutionnels), de territoires *vécus* (territoires d'action) et de territoires *révés* (territoires symboliques), y compris *intériorisés*³. Mais, ce n'est que depuis quelques années seulement que l'ensemble des sciences sociales porte une attention accrue aux processus de spatialisation (C. Rhein, 2003 ; Y. Ben Ayed, 2006), dont l'importance apparaît par-delà son caractère diffus de plus en plus flagrante, y compris au niveau scolaire.

LA NOTION DE TERRITOIRE UTILISEE PAR L'OET-OER

Dans les recherches initiales pluridisciplinaires conduites par l'OET-OER, le territoire correspondait à des lieux, pas forcément contigus, mis en réseaux, emboîtés dans des échelles variables, générateurs de sens et d'identités. La question qui se posait principalement était de savoir à partir de quand, c'est-à-dire à partir de quel type et de quel niveau d'organisation, un espace naturel et/ou anthropisé devenait un territoire. Dans le monde de l'éducation, à titre d'exemple, le territoire semble émerger à partir du moment où, de façon projective, un espace s'organise sous l'impulsion de ses acteurs pour répondre aux besoins majoritaires de formation de ses habitants. C'est ce qui s'est passé, par exemple, avec le développement des bassins de formation, qui ne se limitent plus aujourd'hui à la seule sectorisation de l'offre de formation initiale, mais organisent l'offre de formation présente et à venir sur un espace donné.

² Etat, collectivités territoriales, intercommunalités, associations, entreprises, etc.

³ Au sens jungien du terme, c'est-à-dire relatif à l'*inconscient collectif*, repris ultérieurement par Merton.

Plus précisément, le territoire se présente aujourd'hui, pour l'équipe de recherche pluridisciplinaire de l'OET-OER, comme "*un système socio-spatial collectif muni des cinq caractères essentiels suivants* (P. Champollion, A. Legardez, 2007)⁴ :

- *C'est un construit humain vivant bâti par les acteurs et approprié par les habitants.*
- *Il s'appuie sur une projection collective en direction d'un futur commun (projet).*
- *Il est ancré dans un passé patrimonial (héritage).*
- *Il relève à la fois du rêve (individuel et collectif), de la vie (culturelle et sociale) et de la prescription (institutionnelle).*
- *Il est générateur d'identité(s) et de symboliques(s)*⁵.

Cependant, ces approches multidisciplinaires n'ont pas toujours permis de structurer l'ensemble de l'espace rural sur lequel l'équipe de l'OET-OER travaille de façon pluridisciplinaire. En effet, la base de données numérisées constituée par l'OET-OER de 1999 à 2007 a dû, pour d'évidentes raisons, être construite sur les découpages spatiaux disponibles à l'époque dans l'espace rural et montagnard français qui correspondait à l'échantillon des élèves, parents et enseignants qui avaient été questionnés à quatre reprises au cours de l'enquête. C'est pourquoi, dans la pratique, deux grands types d'espace comprenant les territoires ruraux et montagnards ont été interrogés dans ce travail : la *zone de montagne* et *l'espace à dominante rurale*. Dans l'échantillon de l'OET-OER, *l'espace à dominante rurale* englobe intégralement la *zone de montagne*. Cet espace rural générique correspond évidemment à des territoires spécifiques porteurs d'identités et à ce titre identifiables : massifs montagnards, zones agricoles ou touristiques particulières, pôles économiques locaux, aires d'emploi spécifiques, bassins de formation, etc. Ces territoires ne sont donc pas que des cadres spatiaux et/ou institutionnels. Ils renvoient plutôt à des systèmes socio-spatiaux contextualisés spécifiques construits par leurs acteurs et appropriés leurs habitants. Ils peuvent à ce titre être considérés comme des *territorialités activées*, selon la terminologie de M. Vanier (op. cit.).

La *zone de montagne* et la partie *rural isolé* de *l'espace à dominante rurale*, dont la signification exacte est précisée dans le prochain paragraphe, constituent en effet des espaces ruraux et montagnards qui ont été depuis longtemps appropriés par leurs habitants, y compris en matière de scolarisation spécifique (H. Gumuchian, R. Mériaudeau, 1980), au sein desquels se sont progressivement développés des

⁴ Cf. *Rapport intermédiaire WP4T* (2007) de la *Coordination Action of European Network of Territorial Intelligence* (Caenti), disponible sur <territorial-intelligence.eu>.

⁵ Définition élaborée conjointement par les chercheurs de l'OET-OER et les acteurs sociaux de l'association belge *Optim@* dans le cadre du groupe de travail WP4t sur le territoire de la *Caenti* en cours de publication (communication à la 3^e *conférence internationale sur l'intelligence territoriale* de Besançon des 15-18 octobre 2008).

comportements sociaux et culturels particuliers, c'est-à-dire des "mentalités" fondées sur une véritable *territorialisation des esprits* (J.P. Bozonnet, 1992). C'est ce qui, d'une part, légitime pleinement l'entrée territoriale choisie par leur cohérence interne et, d'autre part, facilite pour des raisons similaires l'interprétation des analyses factorielles des correspondances exploratoires (AFC) conduites.

LA SEGMENTATION DE L'ESPACE RURAL ET MONTAGNARD

Spécifier la ruralité s'est toujours révélée une entreprise redoutable, au-delà des clichés datant d'une époque où la France métropolitaine relevait quasiment toute de ladite ruralité qui, depuis, n'a cessé d'évoluer, voire de se métamorphoser. C'est même cette évolution de l'espace rural, dont l'hétérogénéité croissante est devenue progressivement la marque distinctive, qui ont conduit l'INSEE et l'INRA en 1996 à revoir la définition précédente du rural et de l'urbain fondée sur la notion d'unité urbaine regroupant a minima 2 000 habitants⁶.

L'ESPACE RURAL : LE ZONAGE INSEE-INRA DE 1996-1998

En 1996 donc, l'INSEE et l'INRA ont choisi de se baser 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*. Ce qui est demeuré constant, entre les deux classifications successives, c'est la définition "négative" du rural, en creux, à partir de l'urbain, de la ville. Ont été de la sorte réputées faire partie de *l'espace à dominante rurale*, d'une façon générale, les zones n'appartenant pas à *l'espace à dominante urbaine*. Dans le cadre général de ce premier zonage en aires urbaines (ZAU), les 31 251 communes rurales du recensement de 1990 répertoriées selon l'ancienne définition ont ainsi, en 1998, été re-ventilées en quatre catégories principales, dont trois comprennent chacune environ une dizaine de milliers de communes, qui ensemble ont composé désormais *l'espace à dominante rurale* :

- *le rural sous faible influence urbaine* : il compte 8 359 communes, dans lesquelles 20 % à 40 % des actifs vont travailler chaque jour dans les "aires urbaines" voisines ;
- *les pôles ruraux* : ils regroupent 9 494 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois au sein desquelles plus de la moitié des actifs résidents travaillent ;
- *la périphérie des pôles ruraux* : elle rassemble 2 907 communes, dont au moins 40 % des actifs vont travailler dans les pôles ruraux ;
- *le rural isolé* : défini d'abord "négativement", il comprend les 10 491 communes restantes, dans lesquelles moins de 20 % de la population active travaillent dans une aire urbaine voisine.

⁶ Cette approche antérieure de la partition spatiale rural / urbain s'est appuyée, en France, sur la notion géographique de *milieu*, respectivement ici urbain et rural, elle-même issue du concept d'*espace*.

Cette nouvelle typologie, qui structure, hors de toute référence aux anciens milieux géographiques, *l'espace à dominante rurale*, rassemblait à la fin du XX^e siècle environ 18 % de la population métropolitaine sur près de 60 % du territoire métropolitain français. Toutes les recherches conduites par *l'Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* depuis 1999 ont été basées sur la segmentation ZAUR de 1996-1998.

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

L'OET-OER a également eu recours, en dehors de la segmentation territoriale institutionnelle départementale, à un second type de segmentation spatiale de son échantillon fondé essentiellement, lui, sur l'altitude. Cette partition géographique correspond à la partie "montagne" de *l'espace à dominante rurale* qui renvoie explicitement à la *zone administrative de montagne*. La définition de la *zone administrative de montagne française*, qui a servi de base spatiale au zonage "montagne" de l'OET-OER, résulte de textes administratifs pris essentiellement entre 1974 et 1978⁷ à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissait administrativement la commune montagnarde comme *ayant plus de 80 % de son territoire à une altitude moyenne supérieure à 700 mètres⁸, ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum*. Cette définition a été quelque peu assouplie ensuite par la loi *Montagne* de 1985⁹. Le corpus géographique "montagne" étudié par l'OET-OER s'appuie donc globalement aux espaces de "moyenne montagne" de la *zone administrative de montagne* sis dans les quatre départements métropolitains de l'Ain, des Alpes de Haute-Provence, de l'Ardèche et de la Haute-Loire. Pour des raisons similaires, notons-le au passage, la précédente base de données développée au début des années 1980 sur le volet éducation de la montagne par *l'Institut de Géographie Alpine (IGA)* avait été également adossée à la *zone administrative de montagne française*.

Les territoires institutionnels : départements et académies

Nous voudrions, enfin, rappeler très brièvement ici pour mémoire que ni les découpages départementaux, ni les découpages académiques, ne se sont en règle générale avérés vraiment et suffisamment pertinents pour analyser, au sein de *l'espace à dominante rurale*, les variations socio-spatiales de la réussite scolaire et de

⁷ Arrêtés des 20/10/1974, 18/03/1975, 18/01/77 et 13/11/1978 et décret n° 77-566 du 3/06/1977.

⁸ 600 mètres pour les Vosges et 800 mètres pour les Alpes du sud.

⁹ *Une commune de montagne connaît une limitation des possibilités d'utilisation de la terre en fonction des conditions climatiques (loi Montagne)*. Au-delà, une commune d'altitude inférieure à la moyenne réglementaire, pour être classée, doit "se caractériser par des pentes de plus de 20 % sur au moins 80 % de son territoire" (*Pour la Montagne*, n° 147, 2004).

l'orientation repérées sur l'ensemble du territoire français métropolitain¹⁰. Pour approcher finement l'influence des différents territoires ruraux sur l'école, le département ne nous paraît en effet pas véritablement pertinent : en raison de sa polysémie territoriale, cet espace institutionnel n'est pas, dans cette perspective, suffisamment cohérent dans la mesure, notamment, où il comporte *a priori* trop de dimensions socio-spatiales différentes imbriquées.

LES PRINCIPAUX APPORTS DES ETUDES DE CAS FONDEES SUR L'ANALYSE STATISTIQUE : DES IMPACTS TERRITORIAUX PLUS OU MOINS PONCTUELS AUX *EFFETS DE TERRITOIRE* GLOBAUX

Avant d'aborder les questions de fond, nous voudrions rappeler que les *effets de territoire* correspondant aux manifestations observées qui ont été mis en évidence deux fois par nos recherches en *zone de montagne* se distinguent *a priori* des effets territoriaux ponctuels observés antérieurement. Les *effets de territoire* cités correspondent en effet à des influences globales intéressant un grand nombre de variables jouant de façon systémique. Bien sûr, dans la mesure où les effets systémiques de territoire touchent globalement la grande majorité des variables dépendantes territorialisées, chacune d'entre elles sera également individuellement touchée. Les effets ponctuels "du" territoire sont ainsi, sous cet angle, contenus dans l'effet global "de" territoire.

Si les effets ponctuels du territoire sur l'école sont aujourd'hui avérés (*Centre d'Etude et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications - CEREQ, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance - DEPP, Institut de recherche en Education - IREDU, OET-OER*), les effets systémiques de territoire sur l'école n'ont encore été mis en évidence, à notre connaissance, qu'à deux reprises (P. Champollion, 2005, 2008, op. cit.), comme on l'a vu plus haut. Encore ne l'ont-ils été que dans des contextes territoriaux particuliers, sous-espaces ruraux liées à la part "moyenne montagne" de la *zone de montagne*. De tels effets systémiques sur la scolarité et l'orientation sont cependant aujourd'hui fortement suspectés, voire quasi-repérés, dans l'espace *rural isolé*, sous-ensemble de *l'espace à dominante rurale*. Au-delà, ce type d'*effet de territoire* n'a pas encore jusqu'ici été aperçu, voire seulement entr'aperçu, dans les deux autres sous-espaces ruraux que sont les *pôles ruraux* et le *rural sous faible influence urbaine*.

¹⁰ Par C. Ben Ayed, S. Broccolichi et alii 2007, op. cit.

LES IMPACTS PONCTUELS DU TERRITOIRE SUR L'ÉCOLE RURALE ET MONTAGNARDE (DEPP, IREDU, CEREQ, OET-OER)

Indiquons ici, en bref préambule social, que si les *professions et catégories socioprofessionnelles* (PCS) des familles rurales et montagnardes sont globalement un peu moins favorisées qu'en moyenne sur le territoire français (J. Arrighi, 2004, op. cit.), il n'existe pas pour autant de véritable "déficit culturel" chez les jeunes ruraux, mais seulement des pratiques différentes liées à l'origine sociale des parents (Y. Alpe, 2006).

Sur l'organisation scolaire

Les *classes uniques* et les *classes à plusieurs cours*, par exemple, nées dans les écoles isolées de la France rurale et montagnarde, ont été inventées pour répondre aux contraintes conjuguées de l'enclavement géographique, de l'isolement social et du déclin démographique. Elles se sont révélées à l'époque, de façon quelque peu surprenante¹¹, porteuses de résultats positifs. Si elles ne constituent pas la panacée pédagogique vantée par certains idéologues, leur valeur pédagogique est aujourd'hui bien reconnue, tant par les praticiens de terrain que par les scientifiques qui l'étudient, au-delà même des bons résultats scolaires des élèves qui y sont scolarisés. D'autres modalités d'organisation ont également vu le jour dans les territoires ruraux et montagnards pour relever les défis, en matière de démographie scolaire, d'enclavement géographique ou d'isolement culturel, auxquels l'école rurale et montagnarde était confrontée : les *regroupements pédagogiques intercommunaux* (RPI), les *équipes mobiles académiques de liaison et d'animation* (EMALA), ainsi que divers types de réseaux d'écoles, aussi bien affinitaires qu'institutionnels¹².

Sur la pédagogie

Il semble nécessaire de mettre en exergue ici, sous cet angle, plusieurs traits importants : la différenciation pédagogique qui s'y est développée et s'y développe toujours, l'enseignant ne peut s'occuper de tous ses élèves en même temps, l'essor réel de l'autonomie scolaire qui en résulte, l'efficacité pédagogique du tutorat (des grands vers les petits) qui l'accompagne et, enfin, la place stimulante de l'enseignant (plutôt chef d'orchestre que soliste) qui n'est plus seulement devant ses élèves, mais à leur côté. Les classes à plusieurs cours constituent bien à ce titre des outils éducatifs efficaces qui, utilisés à bon escient, ont vocation à se répandre au-delà de leurs lieux de naissance... Et se répandent effectivement pour faire face aux coups d'accordéon démographiques et, surtout, pour répondre aux difficultés pédagogiques rencontrées dans les classes hétérogènes.

¹¹ La commande du MEN à la DEPP qui a dans les années 1980 déclenché les travaux de F. Ouevrard et A. Davailon ne visait pas vraiment l'éloge des classes uniques !

¹² Pour ne pas parler de la création potentielle récente (2004) des *établissements publics d'enseignement primaire* (EPEP).

Vers une didactisation du territoire ?

Sur un plan strictement français, la montagne apparaissait déjà, pour la majorité des instituteurs de montagne, comme un *"terrain privilégié pour l'étude du milieu, comme un espace prétexte à une pédagogie active axée sur l'étude du milieu, renvoyant à l'interdisciplinarité et intégrant données naturelles, humaines, sociales et souvent historiques"* (H. Gumuchian, 1980). Sur un plan européen, un certain nombre de projets éducatifs ont également prôné le développement de ce genre de pratiques pédagogiques (P. Champollion, 2002)¹³, liées par exemple à l'utilisation du patrimoine, *"notion complexe qui offre la possibilité d'une approche didactique"* (P. Gennaux, 1999)¹⁴. Au-delà de l'utilisation, par les professeurs d'école ruraux et montagnards, du territoire environnant l'école, de nouvelles perspectives didactiques se dessinent en effet : une *didactique du territoire* émerge ainsi. Cette nouvelle notion (A. Pesiri, 1998 ; R. Boix, 2003), actuellement en cours d'élaboration¹⁵, va au-delà de ce que préconisent les programmes de l'école primaire¹⁶, qui demandent seulement, dans une démarche inductive, que l'enseignant *"parte du singulier, du particulier, du local pour faire construire à l'élève une loi générale, qu'il parte du point de vue de l'élève, et non du sien pour, par une démarche didactique sur mesure en quelque sorte, faire évoluer l'élève vers un peu plus de savoir constitué"*. Pour ce faire, il faut partir des notions empiriques, correspondant aux savoirs identitaires et aux racines culturelles des élèves, fortement territorialisés, pour accompagner la construction progressive des savoirs disciplinaires et transversaux, décontextualisés, universalisés et dès lors transférables des programmes (A. Legardez, 2005). Il s'agit d'aborder la construction des savoirs universels par les *savoirs situés, contextualisés*, avant de les *connecter aux théories savantes* (P. Perrenoud, 2001). C'est toute la question de la *didactisation* du territoire qui est alors posée. Les travaux menés sur *l'intelligence territoriale* au sein de la *CAENTI*, qui suppose que les acteurs territoriaux développent leur compréhension du territoire en même temps qu'ils agissent sur lui, vont dans le même sens.

Sur les résultats scolaires des élèves

Les résultats détaillés obtenus par l'*OET-OER* qui sont présentés ci-après rejoignent globalement, on va le voir, la très grande majorité des résultats antérieurs publiés sur la scolarité et l'orientation des élèves ruraux. Mais, à la différence des études précédentes qui n'abordaient la ruralité que de manière globale, gommant de fait

¹³ Champollion, P. (2002). Utiliser la dimension européenne pour faire sortir l'école de ses murs. *European Journal of Education*, vol. 25, n° 1, p. 100-106.

¹⁴ Gennaux, P. (1999). Pédagogie du patrimoine et ses actions. Bulletin de liaison des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Rennes, n° 18.

¹⁵ De façon empirique, dans le sud de l'Italie, en Campanie, à Serino, par exemple.

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale, *Programmes de l'école primaire*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1995.

toutes les spécificités rurales, les recherches de l'OET-OER apprécient, eux, les résultats de l'école rurale et montagnarde de façon différenciée, sous-espace rural par sous espace rural. C'est notamment dans cette différenciation socio-spatiale que réside leur originalité principale et, surtout, leur plus-value scientifique essentielle.

■ Appréciés au travers des résultats des évaluations nationales 6^e

Les travaux de l'OET-OER ont largement confirmé les travaux antérieurs bien connus menés par l'IREDU et la DEPP dans les années 1980-1990 (A. Davailon, F. Oeuврard, 1998 ; M. Duru-Bellat, A. Mingat, 1998, op. cit.) et par le CEREQ dans les années 1990-2000 (J. Arrighi, 2004, op. cit. ; Y. Grelet, 2004, op. cit.). Les résultats des élèves ruraux et montagnards suivis par l'OET-OER, appréciés au travers des évaluations nationales 6^e, sont ainsi légèrement supérieurs aux résultats moyens métropolitains¹⁷ (tableau 1). *"Appréhendé en terme de retard scolaire, le niveau des élèves ruraux est assez proche de celui des élèves urbains. Notons qu'il s'agit là d'une excellente performance de l'école rurale si l'on considère que la structure des origines sociales des élèves ruraux est a priori prédictive d'une performance bien moindre"* (J. Arrighi, 2004, op. cit.).

Tableau 1. Résultats ("bons" et "faibles" uniquement) du panel OET-OER 1999¹⁸.

Résultats obtenus	Territoires concernés	Français	Mathématiques
"Bons résultats"	<i>Zone de montagne</i>	6 %	9 %
	<i>Rural isolé</i>	8 %	10 %
	Rural général OET-OER	8 %	10 %
	France entière ¹⁹	5,8 %	8,1 %
"Résultats faibles"	<i>Zone de montagne</i>	1 %	2 %
	<i>Rural isolé</i>	1 %	2 %
	Rural général OET-OER	1 %	3 %
	France entière	2,4 %	5,9 %

¹⁷ "Les acquis des élèves [sont] en moyenne comparables entre urbain et rural [...] malgré un recrutement social des petites écoles rurales en moyenne plus populaire" (*Education & Formations*, n° 66, juillet-décembre 2003).

¹⁸ Bornes inférieure et supérieure sises à 52 et à 85 pour le Français et à 45 et à 85 pour les Mathématiques.

¹⁹ Cf. *Note d'information*, MEN-DEPP, n° 01-36, juillet 2001.

- Mesurés via le retard scolaire en fin de CM2

Le tableau synoptique 2 ci-dessous parle suffisamment éloquemment de lui-même : plus on se rapproche des territoires réputés isolés, *rural isolé* et *zone de montagne*, et meilleurs sont les résultats, en terme de taux de retard scolaire !

Tableau 2. *Taux d'élèves de onze ans et plus en CM2 en 1999 des élèves du panel OET-OER en fonction des différents types de ruralité.*

Territoires concernés	Proportion d'élèves de onze ans et plus en CM2
<i>Zone de montagne</i>	16 %
<i>Rural isolé</i>	17 %
Rural général OET-OER	18 %
France entière (pour mémoire) ²⁰	19 %

- Appréhendés à partir de l'accès à la 3^e de collège

Au-delà des petites variations observées entre les différents types d'espaces ruraux et montagnards, il convient de remarquer que les performances des élèves en fin de CM2 perdure dans l'ensemble jusqu'en fin de collège (tableau 3).

Tableau 3. *Evolution comparative des taux d'accès hors redoublement à la classe supérieure de la base OET-OER générale de 1999-2000 en fonction des différents types de ruralité (enquête CM2) à 2003-2004 (enquête fin de collège) / base 100 en CM2.*

Accès en 3 ^e (hors redoublement)	<i>Zone de montagne</i>	<i>Rural isolé</i>	Rural total (OET-OER)	France ²¹
CM2 / 3 ^e	82 %	86 %	84 %	80 %

Sur l'orientation scolaire

- Approchée à partir de l'orientation en fin de 3^e de collège

Les différences inter-ruralités isolées sont ici encore faibles : les taux moyens des

²⁰ Cf. *L'Etat de l'école* n° 11 d'octobre 2001.

²¹ Cf. ed. 2005 de *Repères et références statistiques (RERS)*, publication annuelle de la DEPP, p. 101.

différentes ruralités restent tous très en retrait des taux nationaux comparables, ainsi que le montre le tableau 4. On retrouve une moindre aspiration à effectuer des études longues qui s'accuse encore chez les parents (- 9 points par rapport aux élèves). La demande spontanée d'accès à la 2^{de} GT de la montagne apparaît particulièrement faible (59 %), notamment si on la rapporte au taux national de demande scolaire des élèves (- 6 points) (A. Davailon, F. Oeuvarard, 1998).

Tableau 4. *Comparaison des souhaits spontanés, non institutionnalisés donc, d'orientation des élèves de la base générale OET-OER de 3^e de collège en fonction des différents types de ruralité (période institutionnelle de recueil des intentions d'orientation).*

Territoires concernés	Zone de montagne	Rural isolé	Rural total (OET-OER)
"Classe souhaitée l'an prochain : 2 ^{de} GT"	59 %	61 %	60 %

- Appréciée à partir de l'orientation vers la 1^{re} S en fin de 2^{de} de LEGT (uniquement)

Au niveau de la 2^{de} GT, le "décrochage" de la zone de montagne et du rural isolé, par rapport à la base rurale générale de l'OET-OER, n'apparaît plus que légèrement (tableau 5) : l'"écrémage" scolaire précédemment évoqué a sûrement déjà fait son œuvre... Néanmoins, la direction globale des tendances observées antérieurement est toujours bien conservée²² : plus on va vers l'isolement, moins les études longues et générales, les plus prestigieuses notamment, sont plébiscitées...

Tableau 5. *Elèves en 2^{de} GT (base 2005) : comparaison des pourcentages de vœux spontanés vers les diverses séries de baccalauréat entre les différents types de ruralité.*

Territoires concernés	Souhaits d'orientation "spontanés" vers la 1 ^{re} S
Zone de montagne	31 %
Rural isolé	32 %
Rural total (OET-OER)	34 %

²² Quel que soit le niveau scolaire d'investigation (5^e, 3^e ou 2^{de}).

Le territoire commence donc aujourd'hui, on le voit bien, à être considéré ès qualité, derrière bien sûr les facteurs prédominants sociologiques et institutionnels, par ordre d'importance statistique décroissant, comme un facteur influençant de manière non négligeable les différentes variables relatives à la "chose" éducative. Cette influence, en dehors de la réussite scolaire et de l'orientation, se fait également jour à bien d'autres niveaux : au plan de l'organisation scolaire (via le développement des *classes à plusieurs cours*, par exemple, ou des *regroupements pédagogiques intercommunaux* dispersés), sur les politiques et les projets d'établissement, dans les pratiques pédagogiques (posture accompagnatrice de l'enseignant, tutorat des "petits" par les "grands", etc.) et dans les approches didactiques ("didactisation" du territoire environnant), par exemple.

L'EFFET GLOBAL DU TERRITOIRE SUR L'ECOLE

Les recherches transversales en matière d'impact global du territoire sur la scolarité : "surréussites" et "soursréussites" des départements français (C. Ben Ayed, S. Broccolichi et alii, 2007, op. cit.)

Dans le cadre de recherches nationales sur les disparités scolaires territoriales et régionales, l'approche de l'impact du territoire sur l'école a été récemment partiellement renouvelée (C. Ben Ayed, S. Broccolichi et alii, 2007, op. cit.). Dans le même esprit que de récentes publications de la *DEPP* sur les taux de réussite aux examens observés et attendus (en fonction, notamment, de la structure socioprofessionnelle des familles des élèves), les auteurs de ces recherches ont pris en compte la *précarité globale*²³ pour caractériser, à partir des évaluations nationales 6^e (Mathématiques et Français) et du diplôme national du brevet, les plus et moins-values scolaires, baptisées dans cette étude *surréussites* et *soursréussites*, correspondant aux départements français métropolitains. Ces résultats méritent de faire l'objet d'une rapide mention, d'une part, parce qu'ils abordent la question de l'impact du territoire par le découpage institutionnel départemental (malgré toutes les difficultés d'interprétation liées à l'utilisation de ce type de découpage territorial institutionnel multidimensionnel) et, d'autre part, parce qu'ils rejoignent dans leurs résultats nos propres résultats de recherche :

- D'une part, *la réussite scolaire varie davantage selon le lieu de scolarisation pour les élèves issus des groupes sociaux les plus défavorisés. Ceux-ci sont en effet les plus dépendants des conditions de scolarisation offertes localement, pour d'évidentes raisons.*
- D'autre part, *le taux des collèges ruraux ou isolés est dans les dernières enquêtes de la DEPP quatre fois plus élevé dans le groupe des départements de "surréussite" maximale à l'évaluation 6^e que dans le groupe opposé (49 % contre 12 %, respectivement) [...]. Les fréquences des inégalités de réussite scolaire [paraissent ainsi]*

²³ Indicateur intégrant PCS et inactivité parentales, taux de boursiers et nombre d'étrangers.

considérablement réduites ou amplifiées selon les territoires [...]. Les meilleurs résultats sont constatés dans des territoires généralement peu urbanisés.

Si l'on prend les précédents résultats, fondés sur des tris statistiques pondérés par la prise en charge de la précarité et sur des analyses ethnographiques ciblées, l'on s'aperçoit que les départements les plus en surréussite sont les départements où le taux de ruralité est le plus fort. Plus précisément, le département de la Haute-Loire, qui alimente de façon le panel OET-OER "montagne" de la façon plus significative, correspond au département présentant le taux de surréussite le plus élevé. Ces résultats convergent ainsi largement avec ceux qui sont issus du panel "montagne" de l'OET-OER.

Les analyses conduites dans le cadre de l'OET-OER : mise en évidence d'un effet de territoire systémique sur l'école rurale et montagnarde (P. Champollion, 2005, 2008, op. cit.)

Un phénomène d'impact général a été mis en lumière sur la *zone de montagne* par deux analyses factorielles des correspondances (AFC) exploratoires spécifiques²⁴ effectuées successivement sur les sous-bases de données "montagne" "collège" et "lycée" de l'OET-OER. Cet *effet de territoire* systémique a généré, de façon éminemment paradoxale, un renversement de la tendance généralement observée au sein du processus complexe d'orientation : aux bons résultats scolaires ne se sont pas associées des orientations largement ouvertes vers les filières générales longues de lycée, tant au niveau 3^e de collège qu'au niveau 2^{de} GT, comme c'est généralement le cas en France²⁵. Ce phénomène, qui débute *de facto* dès les rêves et les projections des élèves et des parents de la fin du primaire, se développe aussi bien au niveau des projets d'orientation "spontanés" qu'au sein des procédures institutionnelles, aussi bien chez les élèves que, notamment, chez les parents²⁶ et, dans une moindre mesure, chez les enseignants.

Trois axes factoriels explicatifs ont été mis en évidence par les deux AFC "montagne" réalisées. L'axe 1, qui correspond ici à environ 50 % de la variance expliquée ou inertie, renvoie, de façon habituelle, au "poids de l'origine socio-culturelle", explication toujours fortement majoritaire, rappelons-le. Les deux autres axes

²⁴ Tome 4 de L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard paru en 2006 aux PUFC.

²⁵ Hors ici de toute signification hiérarchique : à une orientation moins ouverte correspond un éventail des choix d'orientation réels restreint, statistiquement parlant, aux seules formations les plus modestes et les plus proches, donc une inégalité de chances aux dépens des élèves ruraux.

²⁶ La "censure" parentale accentuée de près de dix points le manque d'"ambition" constaté chez les élèves.

identifiés, qui renvoient ensemble aux 50 % restants de la variance expliquée, relèvent eux d'une logique territoriale : ils correspondent respectivement au "*poids de l'ancrage territorial*" et à la "*capacité à se projeter dans un avenir relativement lointain*". Dans chacune de ces deux AFC, le nuage global des variables-caractères, par rapport aux deux axes factoriels territoriaux 2 et 3, prend à chaque fois une forme spatiale elliptique caractéristique : les grands et petits axes de l'ellipse, portés par les deux bissectrices du plan factoriel [2,3], sont équidistants des deux axes factoriels 2 et 3. C'est, notamment, cette disposition spatiale particulière qui, en minorant la hauteur de la contribution respective des caractères communs aux axes 2 et 3 et, corrélativement, en majorant leur apport au plan factoriel [2,3], légitime pleinement le recours explicatif, en tant que tel et non pas comme simple cadre spatial géométrique, audit plan factoriel [2,3], qu'ils structurent tous deux donc fortement. L'équidistance générale des deux axes de toutes les variables-caractères contribuant fortement au plan [2,3] souligne bien l'importance du caractère systémique de l'explication territoriale développée qui, dans la *zone de montagne française*, complète l'explication sociologique classique (P. Champollion, 2005, 2008, op. cit.).

Un *effet de territoire* sur le système scolaire, tel qu'on peut le caractériser tout à fait provisoirement aujourd'hui à partir de ses deux premières mises en évidence en territoires ruraux montagnards en 2005 et 2006, se manifeste apparemment globalement, de façon systémique. Il porte en effet sur l'ensemble des différentes variables actives dépendantes non automatiquement fortement intercorrélées²⁷, ou à tout le moins sur une sous-partie significative de celles-ci, hors variables d'appartenance, contextuelles ou environnementales. Il amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux.

LES APPORTS DE L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE AUX EFFETS DE TERRITOIRE GLOBAUX

Cette approche se fonde principalement sur l'analyse monographique et comparative d'histoires de vie personnelles scolaires effectuées au moyen d'entretiens semi-directifs, si possible réitérés, parfois très approfondis, et de passation de questionnaires écrits, à la fois fermés et ouverts, avec des élèves et des familles issus de territoires ou de bases de données ciblés et cohérents spatialement. A partir de l'analyse comparative des données recueillies, combinant des histoires de vie familiales recueillies par des entretiens réitérés et par des questionnaires écrits, on peut voir que "*les trajectoires individuelles ou familiales ont souvent tendance à s'organiser [globalement] différemment en fonction des territoires dans lesquels elles s'inscrivent*" (C. Bidou-Zachariasen, 2007). Le changement d'échelle *de facto* opéré en passant de

²⁷ Les analyses factorielles des correspondances, contrairement aux analyses en composantes principales, n'indiquent pas l'intensité de la corrélation existant entre les variables.

l'analyse statistique à l'analyse anthropologique permet, en tant que tel, de mieux approcher les détails des phénomènes observés (décalages entre réel et vécu, par exemple) que certains indicateurs statistiques estompent parfois.

LES IMPACTS DES MICRO-TERRITOIRES RURAUX MONTAGNARDS (P. CHAMPOLLION, A. LEGARDEZ, 2009)

L'analyse des premières données recueillies a déjà permis de mettre en évidence un certain nombre de comportements éducatifs spécifiques des élèves du panel *OET-OER* en fonction des différents micro-territoires investigués. Deux territorialités montagnardes particulières, aux caractéristiques bien identifiables, ont été choisies pour apprécier l'apport potentiel de l'analyse des histoires de vie scolaires à l'approfondissement de l'*effet de territoire* : la haute vallée de l'Ubaye (secteur de Barcelonnette), dans les Alpes de Haute-Provence, et les rebords du plateau ardéchois (secteur du Cheylard), en Ardèche.

Le cas de la haute vallée de l'Ubaye

Il s'agit, dans le cas de Barcelonnette, d'élèves scolairement "à l'heure" implantés dans un micro-territoire rural montagnard spécifique cohérent sur le plan socio-spatial. Les résultats locaux observés, qui renvoient généralement à une nette minoration de l'effet de territoire identifié sur l'ensemble du "panel" "montagne" de l'*OET-OER*, correspondent à une quasi-absence de stigmatisation territoriale ressentie, dans un espace localisé où l'enclavement spatial réel pèse davantage que l'isolement social et culturel ressenti et où la mobilité géographique potentielle des habitants s'ancre dans l'histoire collective de la haute vallée de l'Ubaye.

Le cas du secteur du Cheylard

En ce qui concerne le micro-territoire relatif au plateau et à la montagne ardéchois (bassin du Cheylard), également homogène sur le plan socio-spatial, les analyses des histoires de vie scolaires recueillies portent toutes sur des élèves "en retard" d'un an au plus. Nous avons émis initialement l'hypothèse que l'effet de territoire mis en lumière sur l'ensemble du "panel" "montagne" de l'*OET-OER* serait ici majoré, voire fortement majoré. A la lumière des premiers dépouillements menés sur les histoires de vie scolaires locales récoltées, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que notre hypothèse de départ ne sera pas invalidée. De surcroît, à la différence de ce qui se passe en Ubaye, nous sommes en mesure de préciser que l'effet de territoire constaté sur le bassin du Cheylard prend davantage appui sur l'intériorisation du territoire ressenti que sur la réalité de l'enclavement géographique.

Ces premières analyses territoriales micro, basées sur des questionnements

individualisés oraux et écrits, livrent, on le voit, des résultats amplement contrastés en fonction des territoires d'investigation. Elles confortent notre conviction qu'il est vraiment utile de compléter l'analyse statistique de repérage global par une approche anthropologique plus fine d'approfondissement.

LES PRINCIPALES DIFFICULTES DE L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE

Intéressante, comme on vient de le voir, pour affiner les interprétations statistiques initiales, l'approche anthropologique mise en œuvre dans nos recherches pour mieux caractériser les *effets de territoire* repérés n'est bien sûr pas pour autant dépourvue de difficulté d'utilisation. La principale difficulté, en dehors de ce qui a trait aux modalités techniques de recueil des *histoires de vie* (types d'entretiens, de questionnaires, etc.) et aux méthodes d'analyse des données recueillies (co-occurrences, évocations spontanées, champs sémantiques, etc.), consiste dans la perspective des recherches qui sont conduites ici à se demander dans quelles populations, à quels moments et sur quels territoires rechercher des *effets de territoires*. Car il n'est pas simple de postuler que l'impact d'un territoire est susceptible d'être suffisamment intense, ample et diffus pour revêtir progressivement le caractère d'un *effet de territoire* systémique. Or, les approches anthropologiques, qui recourent massivement à des entretiens semi-directifs, éventuellement approfondis et réitérés, sont évidemment d'assez grosses consommatrices de temps et d'énergie pour que l'on ne les mette en œuvre, dans cette perspective, qu'avec des chances raisonnables de les voir couronnées de succès.

QUELQUES QUESTIONS METHODOLOGIQUES RELATIVES A LA MISE EN EVIDENCE DES *EFFETS DE TERRITOIRE* SYSTEMIQUES

Au-delà des éventuels biais relatifs au suivi longitudinal de cohortes (changement de structure de l'échantillon initial en raison des pertes d'élèves²⁸, des difficultés techniques classiques de maniement et d'interprétation des AFC et de l'importance de construire ou de disposer d'une base de données appropriée comportant les informations nécessaires aux analyses programmées), il convient d'être particulièrement attentif, pour pouvoir espérer mettre au jour de réels *effets de territoire* systémiques sur l'école, comme pour essayer d'éviter les erreurs d'interprétation, notamment, à un certain nombre de conditions d'utilisation, générales comme spécifiques.

²⁸ Ce qui n'a pas été le cas, vérifications statistiques faites, de la sous-base "montagne" de l'OET-OER.

LES CONDITIONS D'UTILISATION LIÉES A L'OBJECTIF POURSUIVI

Les AFC exploratoires qui ont été utilisées ici pour mettre en évidence d'éventuels effets globaux, systémiques, de territoires nous semblent bien adaptées à cet objectif général, qu'elles ont du reste atteint à deux reprises consécutives, et donc pertinentes ici. Mais leur utilisation, toujours délicate, doit impérativement, au-delà du respect des "règles" d'utilisation des AFC, se faire selon nous sous un certain nombre de conditions générales liées essentiellement aux variables-caractères sélectionnées, pour pouvoir mettre en évidence des *effets de territoire*.

Les conditions générales

- Il est nécessaire, pour éviter les redondances qui risqueraient d'accuser artificiellement le poids du phénomène observé²⁹, de sélectionner toutes les variables contextuelles nécessaires à la caractérisation du territoire concerné, mais uniquement celles-ci.
- Toutes les variables d'appartenance, environnementales ou contextuelles retenues, ensuite, doivent impérativement varier de concert avec l'ensemble des variables dépendantes qu'elles influencent globalement pour que les phénomènes observés aient le maximum de chances d'être les plus significatifs possible.

Il convient, également, de ne recourir qu'à bon escient en matière explicative au plan factoriel ad hoc, ici [2,3], pour expliquer les phénomènes observés. Plusieurs conditions particulières doivent ainsi également être impérativement réunies pour ce faire.

Les conditions particulières

- Le plan factoriel doit d'abord, d'une part, expliquer a minima 50 % de l'inertie globale de l'AFC, pour que les phénomènes interprétés soient suffisamment significatifs, et surtout, d'autre part, bénéficier de la part de l'ensemble des caractères communs structurant les axes du plan d'un taux de contribution significatif.
- Il ne faut, de surcroît, recourir au plan factoriel explicatif que si une forte majorité des caractères ayant des contributions communes aux deux axes supérieures à quatre qui le constituent se répartit suffisamment près des bissectrices des axes. "Suffisamment près" signifie, ici, dans l'état actuel de

²⁹ Un peu comme les axiomes fondateurs booléens qui, tout en devant permettre de générer toute la "grammaire" de cet algèbre, se devaient en même temps d'être les moins nombreux possibles...

développement du modèle, à minima équidistant de chacun des deux axes constituant le plan factoriel³⁰. Plus cet angle est inférieur à 45°, plus l'*effet de territoire*, est *a priori* intense.

- Le plan factoriel ne peut, enfin, dans ce cadre évidemment être légitimement invoqué à titre explicatif, au-delà de sa seule légitimité mathématique, géométrique et technique, que si les deux axes qui le composent sont bien conjointement interprétables. Dans le cas inverse, il n'a d'autre utilité que de permettre, en tant que support géométrique de projection, la localisation des différents caractères contribuant à la structuration de ses deux axes.

LES PRINCIPALES DIFFICULTES RENCONTREES DANS CES RECHERCHES

Dans nos recherches sur cette difficile et complexe question de l'étude de l'impact territorial sur l'école systémique et global, nous avons fréquemment et longuement rencontré deux grands types de difficulté, qui ont pu être progressivement identifiés. Les uns provenaient de la sélection des caractères ou variables utilisés, en raison de leur pertinence supposée, les autres étaient techniquement engendrées par les méthodes statistiques employées.

Les difficultés liées aux variables-caractères sélectionnés

Deux problèmes surgissent immédiatement à ce niveau. Le premier, comme on l'a vu, est relatif au choix des différentes variables, d'appartenance ou contextuelles notamment. Le second, lui, correspond à la nature même de bien des caractères sélectionnés. Ceux-ci, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs, correspondent en effet bien souvent à des traits composites, non "purs". Derrière chaque variable territoriale, par exemple, on peut retrouver un ou plusieurs facteurs sociologiques ; inversement, aucun facteur scolaire, voire sociologique, n'est véritablement totalement homogène.

LES DIFFICULTES LIEES A L'APPAREIL STATISTIQUE UTILISE

En raison de la nature de l'outil statistique utilisé, à savoir l'analyse factorielle des correspondances, qui repose sur une décomposition itérative scalaire des données recueillies dans le cadre d'une métrique statistique basée sur le χ^2 , les axes explicatifs factoriels repérés et mis en évidence, par conséquent les plans factoriels générés, indiquent parmi les caractères sélectionnés des niveaux de variation par rapport à la "situation d'indépendance" ou "hypothèse nulle" et des proximités dans la localisation spatiale qui renvoient à des variations concertées. Ces variations concertées ne sont pas automatiquement révélatrices, dans le cas des AFC, de l'intensité des corrélations

³⁰ C'est-à-dire compris dans les quarante-cinq situés entre 22,5° et 67,5° du premier quadrant du plan factoriel.

existant entre des caractères "géographiquement" proches et encore moins, évidemment, d'éventuels liens causaux, qui doivent donc être repérés autrement.

POURQUOI ET COMMENT CROISER LES APPROCHES STATISTIQUES ET ANTHROPOLOGIQUES POUR REPERER ET CARACTERISER LES "EFFETS DE TERRITOIRES" SYSTEMIQUES ?

L'approche statistique nous a paru dans un premier temps à la fois suffisante et relativement économique, pour repérer par une analyse à petite échelle les *effets de territoire*, mais insuffisante pour caractériser de façon fine et approfondie leurs modes de fonctionnement. Dans un second temps, pour mieux caractériser l'*effet de territoire*, il nous a donc semblé indispensable de recourir à l'approche anthropologique basée sur l'analyse à plus grande échelle des histoires de vie scolaire. Le croisement des deux approches, dans le cadre de leur utilisation successive pour les raisons d'économie déjà évoquées, s'est en effet avéré à nos yeux pertinent en raison de leur complémentarité. Car, s'il est indispensable de pouvoir successivement repérer par l'analyse statistique qualitative (AFC) la manifestation de l'effet recherché, dans un premier temps, il n'en est pas moins nécessaire de pouvoir approfondir et affiner par une approche anthropologique les premières analyses statistiques globales effectuées, dans un second temps.

LES PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT DU MODELE EXPLICATIF TERRITORIAL EN COURS DE CONSTRUCTION

Des tests sur d'autres contextes territoriaux seront sûrement nécessaires pour voir si un *effet de territoire*, comparable ou non, peut se dessiner également sur d'autres corpus. Les corpus *rural isolé "collège"* et *"lycée"* de la base OET-OER, proches de la *zone de montagne*, seront *a priori* les premiers concernés³¹. En ce qui concerne *l'espace à dominante rurale* dans son ensemble, les phénomènes observés semblent ne pas aller tous dans le même sens. Il n'a pas été en effet constaté jusqu'ici sur la base rurale générale OET-OER de lien direct suffisamment intense entre les résultats scolaires et l'orientation pris solidairement, d'une part, et les autres types de territoires ruraux, d'autre part (Alpe, 2006, op. cit.). Au-delà, il sera nécessaire de tester sur d'autres territoires, urbains notamment, la validité des méthodes et des concepts développés en *zone de montagne*.

Le développement du concept d'*effet de territoire* ès-qualité pose encore de nombreuses autres questions méthodologiques. Comment choisir les variables les plus "aptes" à révéler de tels phénomènes ? Comment limiter le "bruit" social des variables territoriales ? Comment ne pas faire dire aux résultats plus, ou autre chose, qu'ils ne

³¹ Travaux en cours.

recèlent ? etc. Pour autant, malgré ces imperfections (de départ ?), au-delà des difficultés rencontrées, la nouveauté du concept, son potentiel explicatif de phénomènes complexes, le caractère systémique et non plus univoque de l'explication qu'il propose, etc. nous conduisent à vouloir poursuivre son développement. Enfin, si le concept générique d'*effet de territoire* s'avérait, à l'usage, opérationnel dans beaucoup de territoires différents, il nous semblerait pertinent de tenter de bâtir une typologie des principaux effets de territoires sur l'école spécifiques rencontrés et mis en évidence. Avant de, comme dans un grand tableau à double entrée, mettre en relation chaque type d'*effet de territoire* rencontré avec les types de territoires dans lesquels ce type d'*effet de territoire* a été rencontré et, donc, pourrait l'être à nouveau.

CONCLUSION

Depuis la fin des années 1990, on s'est donc progressivement aperçu que, moins intensément que l'origine sociale, par exemple, le territoire influait sur l'école, notamment sur la réussite scolaire et l'orientation. A partir de l'analyse des résultats d'enquêtes empiriques récemment conduites en France sur différents espaces ruraux et montagnards, divers types d'impact du territoire sur l'école ont été repérés, puis caractérisés. De nombreux impacts territoriaux ponctuels ont été identifiés par des chercheurs du *CEREQ*, de la *DEPP* et de l'*IREDU*, notamment. Ces impacts ont principalement trait à l'organisation de l'école, à la pédagogie mis en œuvre par les enseignants de l'école rurale et montagnarde, aux types de didactique utilisés, ainsi bien sûr qu'aux résultats des élèves, à leur orientation et à leur insertion. Mais au-delà, aujourd'hui, d'autres effets du territoire sur l'école, multifactoriels, systémiques, ont été mis en évidence par des chercheurs de l'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale : les effets de territoire*.

Enfin, en guise non pas de conclusion, fût-elle provisoire, mais d'évidence parfois oubliée, il nous apparaît utile de rappeler que la prise en compte de l'influence du facteur territorial ne doit pas entraîner les acteurs de l'orientation à adopter des comportements déterministes. Au contraire, faire prendre conscience à tous les acteurs de l'orientation des déterminants, 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, sans compter les étudiants au sein des nouveaux parcours universitaires liés à la organisation Licence-Master-Doctorat, dans les différents processus d'orientation, qui pour nous relèvent tous bien du domaine pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un "déficit culturel" chez les élèves ruraux ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, p. 75-88.
- Arrighi, J.J. (2004). Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation-Emploi*, n° 87, p. 63-78.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris, France : Puf.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Mathey-Pierre, C., Trancart, D. (2007), Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves. *Education et Formations*, n° 74.
- Ben Ayed, C. (2006). Construction de l'espace et territoires éducatifs. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n° 119-120, vol. 30.
- Bidou-Zachariassen, C. (1997). La Prise en compte de "l'effet de territoire" dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue Française de Sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 97-117.
- Boix, R. (2003). Las zonas Escolares Rurales en Cataluna . *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona, Espagne : Editorial Praxis.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Editions de Minuit.
- Bozonnet, J.P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble, France : Pug.
- Bressoux, P. (1994). Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- Caille, J.P. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Education et Formations*, n° 72, p.72-99.
- Caro, P. (2006). La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation. *L'Espace géographique*, n° 3, p. 223-240.
- Champollion, P. (2008). La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire. *Education & formations*, n° 77. p. 43-53.
- Champollion P. (2005). *Impact de la scolarisation en "zone de montagne" sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*. Thèse de doctorat, Université de Provence. Lille, France : ANRT.
- Champollion, P. (2002). Utiliser la dimension européenne pour faire sortir l'école de ses murs. *European Journal of Education*, vol. 25, n° 1, p. 100-106.
- Champollion, P., Legardez, A. (2009). Scolarisation en micro-territoires ruraux

- montagnards : les cas de la haute vallée de l'Ubaye et du plateau ardéchois. In Alpe, Y., Champollion, P. et Poirey J.L. (coord.). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 5, *Projets d'orientation et trajectoires scolaires au lycée*. Besançon, France : PUFC.
- Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris, France : INRA-INSEE.
- Davaillon, A., Ouevrard, F. (1998). Réussit-on à l'école rurale ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, p. 33-35.
- Di Méo, G. (2003). Territoires, Etats, nations et aménagements. In Ciattoni, A. et Veyret, Y. (dir.). *Les Fondamentaux de la géographie*. Paris, France : A. Colin, Collection Campus.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1998). Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, n° 29, p. 649-666.
- Gennaux, P. (1999). Pédagogie du patrimoine et ses actions. *Bulletin de liaison des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Rennes*, n° 18.
- Grelet, Y. (2004). La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation-Emploi*, n° 87. p. 79-98.
- Gumuchian, H. (2001). Ecole, territoire et développement durable. *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard* (t. 1), *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon, France : PUFC.
- Gumuchian, H. et Mériaudeau, R. (1980). L'Enfant montagnard...son avenir ?. *Revue de Géographie Alpine, hors série*, p. 69-125.
- Jean, Y. (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Paris, France : Ophrys Géographie, Collection Essais géographiques.
- Legardez, A. (2005). Ecoles rurales et territorialisation : stratégies socioculturelles et didactiques. In Alpe, Y., Champollion, P. et Poirey, J.L. *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard* (t. 3) : "Collégiens à mi-parcours". Besançon, France : Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 121-126.
- Le Berre, M. (1992). Territoires. In Bailly, A., Ferras, R. et Pumain, D. (dir.) *Encyclopédie de géographie*. Paris, France : Economica.
- Mezeix, J.F., Grange, C. (2008). Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand. *Education & Formations*, n° 77.
- Moine, A. (2006). Le Territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, n° 2.
- Ouevrard ? F. (1993). Les Performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ?. *Ville-Ecole-intégration. Enjeux*, n° 134.

- Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation : une relation en mouvement". *VEI-Diversité "Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux, n° 155, p. 43-45.*
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. 3^e ed Paris, France : ESF.
- Pesiri, A. (coord.) (1998). *Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Napoli, Italie : Istituto Grafico Editoriale Italiano.
- Rhein, C. (2003). L'espace, les sociologues et les géographes. Déconstruire et reconstruire les disciplines. Les jeux de l'interdisciplinarité. *Sociétés contemporaines, n° 49-50, p. 3-12.*
- Vanier M., (2007). *Les Entretiens de la Cité des Territoires : "Territoires, Territorialités, Territorialisation : et après" ?* Grenoble, France : Pug.
- Van Zanten, A. (2001). *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue*. Paris, France : Puf.