

**VERS DES CONVERGENCES DANS LES COMPORTEMENTS SCOLAIRES ET
LES REPRESENTATIONS TERRITORIALES ENTRE ELEVES RURAUX ET
URBAINS ?**

**ANALYSES COMPARATIVES RURALES - URBAINES EN FIN D'ECOLE
PRIMAIRE (FRANCE : ARDECHE ET DROME)**

PIERRE CHAMPOLLION

pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr | Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, Université de Lyon2, France

RESUME

Cette comparaison rural - urbain témoigne de la légère atténuation de la spécificité rurale qui a été observée de 2012 à 2014 à partir de la comparaison des enquêtes CM2 (fin de l'école primaire) et 5^{ème} (collège) des deux suivis longitudinaux *OER - OET* sur les deux départements de l'Ardèche et de la Drôme (effectués entre 1999 et 2005, d'une part, et 2011 et 2016, d'autre part). Les toutes dernières enquêtes urbaines menées sur ces deux mêmes départements vont en effet dans le même sens que les sondages urbains antérieurs valentinois (Champollion, 2017 ; Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015). Y aurait-il donc à l'œuvre - portée par le développement dans tous les territoires d'internet et des réseaux sociaux ? - une tendance générale à l'homogénéisation et à l'uniformisation progressive des regards sur soi et sur l'école, ainsi que des représentations territoriales, notamment, qui traverserait tous les types de territoire, ruraux comme urbains ? Faudra-t-il dans cette perspective à terme « déconstruire » l'école rurale avec ses spécificités historiques, au-delà de la diffusion actuelle massive dans les milieux urbains, notamment dans l'éducation prioritaire, de sa « forme » la plus emblématique, la « classe à plusieurs cours » ? Sous réserve d'invalidation ultérieure par l'analyse du second suivi longitudinal *OET*, et entre autres de l'enquête 3^{ème} en cours de saisie, les résultats des enquêtes présentées ici, tant sur le rural que sur l'urbain, semblent bien le confirmer...

MOTS CLES

Contexte territorial, Élèves ruraux, Élèves urbains, Éducation et territoire, Représentation sociale du territoire.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 03,

2017, PP.157-187

**TOWARDS CONVERGENCES IN SCHOOL BEHAVIOR AND TERRITORIAL
REPRESENTATIONS BETWEEN RURAL AND URBAN STUDENTS?**

**RURAL—URBAN COMPARATIVE ANALYZES AT THE END OF THE PRIMARY
SCHOOL (FRANCE: ARDECHE AND DROME)**

PIERRE CHAMPOLLION

pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr | Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, Université de Lyon2, France

ABSTRACT

This rural—urban comparison testifies to the slight attenuation of the rural specificity that was observed from 2012 to 2014 from the comparison of the CM2 (end of primary school) surveys and 5th (secondary 1) of the two longitudinal *OER - OET* surveys on the two french départements of the Ardèche and the Drôme (1999-2005 and 2011-2016). The most recent urban surveys carried out on these two departments are in the same direction as the previous urban surveys of Valence (Champollion, 2017; Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015). Would there then be a general tendency—driven by the development in all territories of internet and social networks? —in the work to homogenize and gradually standardize views on oneself and on the school, as well as territorial representations, in particular, which would cross all types of territory, both rural and urban areas? Will it be necessary in this perspective to "deconstruct" the rural school and its historical specificities, beyond the current massive diffusion in urban areas, particularly in priority education, of its most emblematic "form", the "multi-grade classes"? Subject to further invalidation by the analysis of the second longitudinal *OET* follow-up, and in particular of the 3rd survey which is currently being captured, the results of the surveys presented here, both rural and urban, seem to confirm this...

KEY WORDS

Education and territory, Rural pupils, Social representation of territory, Territorial context, Urban pupils.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 03,

2017, PP.157-187

**ESTAREMOS A ASSISTIR A UMA CONVERGÊNCIA DE COMPORTAMENTOS
ESCOLARES E DE REPRESENTAÇÕES TERRITORIAIS ENTRE OS
ESTUDANTES DE MEIOS RURAIS E OS ESTUDANTES DE MEIOS URBANOS?**

**ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS ESTUDANTES DE MEIOS RURAIS E
DE MEIOS URBANOS NO FINAL DO ENSINO ELEMENTAR EM FRANÇA
(FRANÇA: ARDECHE E DROME)**

PIERRE CHAMPOLLION

pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr | Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, Université de Lyon2, França

RESUMO

Esta comparação entre alunos dos meios rurais e urbanos atesta a ligeira diminuição da especificidade rural observada de 2012 a 2014 a partir da comparação dos inquéritos *CM2* (final da Escola Elementar em França, correspondente ao 5º ano do Ensino Básico em Portugal) e *5ème* do *collège* (correspondente ao 7º ano do Ensino Básico em Portugal) de dois levantamentos longitudinais efetuados pelo Observatório da escola rural (*Observatoire de l'école rurale – OER*) e pelo Observatório de educação e territórios (*Observatoire éducation et territoires – OET*), em duas divisões administrativas do território francês, Ardèche e Drôme, entre 1999 e 2005 e entre 2011 e 2016. As pesquisas mais recentes sobre territórios urbanos realizadas nestes dois locais apontam, de facto, na mesma direção que as pesquisas anteriores realizadas em Valência (Champollion, 2017; Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015). Haverá, então, uma tendência geral – impulsionada pelo desenvolvimento, em todos os territórios, da Internet e das redes sociais? – para homogeneizar e para uniformizar progressivamente as visões sobre si mesmo e sobre a escola, bem como as representações territoriais, em particular, que atravessariam todos os tipos de território, tanto nas áreas rurais como urbanas? Nesta perspetiva, será necessário “desconstruir” a escola rural e as suas especificidades históricas, além da sua atual difusão massiva nas áreas urbanas, particularmente no que diz respeito à questão da educação ou intervenção prioritária na sua “forma” mais emblemática, isto é, organizada por “turmas mistas”? Sujeito a uma invalidação posterior através da análise do segundo levantamento longitudinal da *OET* e, em particular, da 3ª investigação, que está atualmente em curso, os resultados dos inquéritos apresentados aqui, tanto no âmbito rural como no urbano, parecem confirmar isso...

PALAVRAS-CHAVE

Contexto territorial, Alunos de meios rurais, Alunos de meios urbanos, Educação e território, Representação social do território.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 03,

2017, PP.157-187

Vers des Convergences dans les Comportements Scolaires et les Représentations Territoriales entre Élèves Ruraux et Urbains ? Analyses Comparatives Rurales-urbaines en Fin d'École Primaire (France : Ardèche et Drôme)

Pierre Champollion

INTRODUCTION

Pour essayer de répondre à l'interrogation du titre de cet article détaillée dans la version longue de son intitulé indiquée ci-après – *Vers des convergences progressives en matière d'impact des contextes éducatifs, d'effets des représentations sociales liées aux territoires et d'auto-évaluations scolaires entre élèves ruraux et urbains... ?* – cet article s'appuiera en premier lieu sur l'analyse comparative des réponses aux mêmes questionnaires passés au début de la décennie 2010 à la fois par des élèves ruraux et urbains de CM2¹ dans les deux départements français de l'Ardèche et de la Drôme. Les données techniques de ce corpus principal sont précisées un peu plus loin (en début de partie 2).

Au-delà de l'indispensable analyse comparative issue des données précédentes, cette présentation intègrera également les conclusions de la comparaison rural-rural des enquêtes CM2 2000 et CM2 2012 conduites successivement, à douze ans d'écart, par l'*Observatoire de l'école rurale* (OER) et par l'*Observatoire éducation et territoires* (OET) qui lui a succédé² (Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015), ainsi que les résultats des comparaisons analogues résultant des investigations comparables menées au niveau 5^{ème} de collège³, cette fois en 2002 et en 2014 respectivement (Champollion, 2017). Ces deux comparaisons rural-rural, qui portent sur les mêmes écoles et les mêmes collèges, situés dans les deux mêmes départements et interrogés à chaque fois avec les mêmes questionnaires, permettent d'apprécier – en tendance – les évolutions en cours des représentations sociales liées à la scolarité et au territoire à l'œuvre dans l'école rurale. Il convient ici d'indiquer ici que la composition sociale de l'échantillon comparé à douze ans d'écart n'a pas été significativement modifiée même si un certain nombre de territoires ruraux – ce qui n'a été le cas qu'à la marge des territoires ruraux investigués

1 Dernière classe de l'école primaire française avant le collège, fréquentée par des élèves de 10-11 ans en moyenne.

2 L'OET a succédé en 2009 à l'OER pour tenir compte de l'élargissement aux territoires urbains des investigations initialement menées sur les seuls territoires ruraux par l'OER.

3 Il s'agit donc d'élèves de 12-13 ans en moyenne fréquentant le collège ou secondaire 1.

dans les deux départements concernés – ont récemment accueilli des publics urbains défavorisés, notamment en raison de décisions judiciaires.

La caractérisation des élèves de l'école rurale actuelle a été donc conduite via deux angles d'attaque complémentaires : d'une part, et essentiellement, par la comparaison directe entre élèves ruraux et urbains du même niveau – CM2 – afin de saisir les points de différence et de convergence actuels qui est l'objet principal de cet article ; d'autre part, également, par la comparaison d'élèves de deux niveaux – CM2 et 5^{ème} de collège – de deux populations rurales de même extraction territoriale à douze ans d'écart pour repérer les éventuelles évolutions en cours au sein de la ruralité. Cette dernière caractérisation de la scolarité rurale actuelle, qui ne fait pas appel à une comparaison directe rural-urbain, ne sera donc que rappelée rapidement ici à la fin de la partie 1 consacrée à l'état de l'art.

PROBLEMATIQUE ET ETAT DE L'ART

CADRE CONCEPTUEL

L'école, rurale notamment, a toujours entretenu des rapports multiples et complexes, plus ou moins étroits, avec le territoire dans lequel elle inscrivait son action d'éducation et de formation, d'où étaient du reste majoritairement issus ses élèves. Il suffirait, s'il en était besoin pour s'en convaincre, de se souvenir par exemple des nombreuses caractéristiques scolaires qui ont été développées par l'école pour s'adapter aux contextes ruraux et montagnards. Aucune dimension de la scolarisation ne peut en effet s'affranchir complètement du contexte territorial dans lequel s'inscrit l'action de l'école : formes et organisations scolaires, apprentissages, performances, projets et orientations des élèves, didactique et pédagogie des enseignements, etc. sont tous concernés, plus ou moins selon les territoires, plus ou moins selon les systèmes éducatifs, bien sûr. Sur un plan plus théorique, la problématique « école et territoire », fondée sur l'étude des rapports complexes qui se nouent entre école et territoire, ne s'est véritablement construite au sein des sciences de l'éducation qu'à l'orée des années 1980. Mais la notion de « contexte », ici territorial, bien que non seulement utile, mais encore indispensable aux sciences humaines et sociales, reste aujourd'hui encore paradoxalement négligée (Arrighi, 2004 ; Lahire, 2012).

La première dimension contextuelle-spatiale – du territoire fut – évidemment – mise au jour en géographie. Elle a servi dès la fin des années 1950-1960⁴ de premier cadre à un certain nombre de monographies et d'analyses éducatives contextualisées successives (Gumuchian & Mériaudeau, 1980 ; Moracchini, 1992). A partir des années 1960-1970, la dimension proprement sociologique des contextes éducatifs émergea, notamment, après que la revue *Population* eut porté à la connaissance du grand public les disparités « fantastiques » existant entre les élèves selon l'appartenance socio-

4 En se poursuivant ultérieurement bien sûr...



professionnelle des familles. Le social s'est alors vite imposé comme le plus important facteur contextuel influençant la réussite scolaire dans son ensemble (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Après les années 1980, enfin, a été entreprise l'étude de la dimension politique des contextes éducatifs, c'est-à-dire d'abord des politiques territorialisées d'éducation et les politiques d'aménagement du territoire éducatif (Charlot, 1994 ; Derouet, 1992). Ces premières analyses des politiques éducatives territorialisées ont été rapidement accompagnées par l'étude de la dimension éducative « institutionnelle » qui, en cette matière contextuelle, repose principalement sur la caractérisation des « effet-maître », « effet-classe », « effet-établissement » et, éventuellement, « effet-circonscription » (Bressoux, 1994) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiées et mesurés.

Ainsi, même si l'idée [même] que la localisation est importante [pour percevoir des processus éducatifs invisibles autrement, par exemple] a été en effet rarement théorisée [par la recherche en éducation], la plupart des études sur l'efficacité de l'école sont encore aujourd'hui trop souvent réalisées sans tenir compte du contexte local. Néanmoins, malgré ce contexte peu favorable, il a pu être progressivement établi dans les années 2000 que le territoire était susceptible « à qualité », non seulement de peser de l'« extérieur » sur les différentes dimensions du scolaire, mais encore d'être et /ou de se vouloir un « acteur » éducatif de plein exercice (Champollion & Barthes, 2014). Le territoire peut même aller jusqu'à influencer sur les trajectoires scolaires de façon globale, systémique, comme c'est le cas dans certains territoires ruraux montagnards français qui ont été plus particulièrement observés sous ces angles. Mais est-ce bien le territoire global, tous « versants » confondus, qui impacte l'école, ou bien n'est-ce pas en premier lieu son volet « symbolique »⁵, c'est-à-dire la territorialité (Sack, 1986) qui, inconsciemment, façonne les parcours (Champollion, 2013) ?

La territorialité correspond essentiellement à la dimension « symbolique » générale du territoire (Aldhuy, 2008 ; Caillouette, Dallaire, Boyer & Garon, 2007 ; Debarbieux, 2008 ; Ferrié, 1995 ; Le Berre, 1992) qu'avait introduite à la fin des années 1990, en parlant de territoires « rêvés » ou « symboliques » à côtés des territoires « prescrits » et « vécus », le sociologue Bernard Lahire dans son séminaire lyonnais. Le territoire, vu sous cet angle, correspond de facto à une « territorialité activée » (Vanier, 2009). Si comparaison ne vaut – évidemment ! – pas raison, la territorialité, concept proche de la « prégnance symbolique des espaces » (Parazelli, 2002), véritable « représentation symbolique des lieux » (Vanier, 2009), portée par une « conscience collective » (Caillouette et al., 2007), « construite et partagée » par tous ses acteurs (Aldhuy, 2008), est ainsi potentiellement grosse de significations susceptibles d'alimenter identifications voire, bien sûr, de contre-identifications dans certains cas. Elle pourrait bien être en quelque sorte au territoire ce que la compétence est à la performance en linguistique ou bien ce qu'est la personnalité au comportement en psychologie. La territorialité renvoie à un véritable « habitus » territorial.

Jusqu'aux débuts des années 1980, l'école rurale et montagnarde, pour s'en tenir à elle, n'était donc pas vraiment scientifiquement connue... et encore moins socialement reconnue ! Elle faisait surtout l'objet de stigmatisations venues de tous bords, y compris de l'Éducation Nationale. Les rapports successifs de l'Inspection Générale en font foi (Alpe & Fauguet, 2008) ! Il a fallu les travaux convergents de la *Direction de*

5 Y compris intériorisé (Merton, 1949).

l'évaluation et de la prospective (DEP / Davailon & Oeuvarard, 1998) et de *l'Institut de recherche en éducation* (IREDU / Duru-Bellat & Mingat, 1988) pour se rendre compte que l'école rurale et montagnarde française n'était pas uniquement le parent pauvre éducatif que tout le monde ou presque croyait. Pour autant, il a encore fallu une bonne dizaine d'années pour construire l'objet « école rurale et montagnarde » dans toute sa complexité, hors de toute stigmatisation, nostalgie et, finalement, stéréotype.

RESULTATS ANTERIEURS ET QUESTIONNEMENTS ACTUELS

Une dizaine d'années après la mise en évidence des premiers éléments de spécification et de caractérisation de l'école rurale et montagnarde⁶, au début des années 2000, l'OET a – déjà ! – dû commencer à revoir sa copie. Les spécificités de cette école, observées dans le cadre du second suivi longitudinal rural, ont ainsi été progressivement minorées, enquête après enquête, parfois de façon importante, parfois de manière légère, suivant les items considérés. L'enquête CM2 effectuée en 2011-2012 avait montré que certaines spécificités commençaient à s'éroder. L'enquête 5^{ème} qui l'a suivie a confirmé ces premières tendances. Bien sûr, il faudra attendre, d'une part, les analyses de l'enquête 3^{ème} du second suivi longitudinal rural OET – comparaisons avec les enquêtes du même niveau du premier suivi longitudinal incluses – et, d'autre part, la poursuite et l'élargissement des enquêtes urbaines pour assurer robustesse et précision à cette érosion – aujourd'hui débutante – et bâtir une nouvelle caractérisation de l'école rurale.

La comparaison des résultats entre les enquêtes rurales CM2 2000 et 2012 indiquent en effet assez clairement que, en termes de goût pour l'école, d'auto-estimation du niveau scolaire et d'ambition scolaire, notamment, la spécificité rurale s'estompe quelque peu. La tendance à l'homogénéisation s'exprime encore plus fortement chez les parents... Il en va de même – mais beaucoup moins nettement – des « représentations sociales » (Abric, 2011) respectives de la ville pour les ruraux et de la campagne pour les urbains qui, si elles restent encore significativement différenciées, ne sont cependant plus aussi marquées qu'antérieurement (Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015). Au niveau 5^{ème}, on peut légitimement apercevoir en 2014 la confirmation, mais sans plus pour l'instant, de la légère atténuation de la spécificité rurale constatée en 2000 au seul niveau CM2. Entre les enquêtes 5^{ème} OER 2002 et 5^{ème} OET 2014, en effet, il est déjà possible d'effectuer les cinq observations suivantes qui témoignent de la poursuite des tendances précédentes (qui demanderont donc à être confirmées ultérieurement aux niveaux 3^{ème} et 2^{nde}) :

- Moindre répulsion pour la ville et, corrélativement, moindre attrait de la campagne (élèves).
- Légère amélioration de son opinion sur sa scolarité (élèves et parents).
- Davantage d'ambition scolaire (parents surtout).
- Davantage de pratiques culturelles au collège (cinéma surtout).
- Davantage de voyages à l'étranger (surtout organisés par le collège).

⁶ Pour en savoir plus, voir le site web de l'OET (<http://observatoire-education-territoires.com/>), les six tomes de *l'Enseignement en milieu rural et montagnard* publiés entre 2001 et 2014 aux Presses universitaires franc-comtoises et le volume 3 issue 2 2015 de *Sisyphus* intitulé *Territorial specificities of teaching and learning*.



Pourrait-on pour autant aller jusqu'à parler d'une disparition progressive programmée de la réalité scolaire rurale historique...? Sans doute pas, ou du moins pas encore. Il paraît en effet être trop tôt pour pouvoir l'affirmer péremptoirement et sans précaution (Alpe, Barthes & Champollion, 2016).

Les seules – et uniques ! – comparaisons rural / urbain effectuées par l'OER avant 2012 portaient exclusivement sur l'enquête 3^{ème} 2004 du suivi longitudinal rural initial OER à laquelle avait été agrégée à l'époque un petit « bout » d'enquête 3^{ème} urbaine (Alpe & Fauguet, 2006). Elles ne permettent donc pas vraiment d'alimenter point par point, aux mêmes âges, les comparaisons avec les premières données du second suivi longitudinal rural OET et les nouvelles données urbaines Drôme-Ardèche collectées qui, elles, portent sur le seul niveau CM2. En effet, non seulement le niveau scolaire et l'âge des élèves n'est pas le même, mais les investigations successives de l'OER ont montré qu'un certain nombre de spécificités rurales (« goût pour la scolarité », « ancrage territorial local », « répulsion pour les territoires éloignés » ou « pour les villes de grande taille », etc.) avaient nettement tendance à décroître à mesure que les élèves grandissaient ... Pour autant, la conclusion générale des deux auteurs précités, relative essentiellement à la perception des lieux, plus ou moins attractifs et répulsifs, en 2004 par les élèves ruraux, d'une part, et urbains, d'autre part, n'est pas sans intérêt pour les comparaisons rural / urbain actuelles : « elle montre le poids important des stéréotypes » dans le cadre duquel « la stigmatisation fonctionne dans les deux sens : aussi bien ruraux qu'urbains, les élèves [de 3^{ème}] intègrent une vision péjorative de leur propre milieu, mais ils n'en caricaturent pas moins l'autre milieu » (p. 60) ...

Les investigations « exploratoires »⁷ urbaines menées en 2014 au niveau CM2 dans la seule ville de Valence semble aujourd'hui confirmer ces évolutions, qui restent pour l'instant modérées (Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015). Mais qu'en est-il vraiment et précisément ? Et que nous disent les enquêtes urbaines complémentaires développées en 2015 sur l'Ardèche et la Drôme ? C'est ce que nous allons voir plus loin, dans la partie 3, à partir de l'analyse de la comparaison des nouvelles données urbaines récoltées et des données rurales comparables CM2 disponibles, après la présentation des corpus et méthodologies des enquêtes supports de cet article.

CORPUS ET METHODOLOGIES

CORPUS

Le corpus principal analysé provient de deux séries d'enquêtes conduites – essentiellement via questionnaires – principalement par deux membres de l'OET, Pierre Couderc, PEMF privadois pour le département de l'Ardèche et Thierry May-Carle, PEMF valentinois et docteur en sciences de l'éducation pour le département de la Drôme. Il s'agit plus précisément, d'une part, des parties ardéchoise et drômoise de l'enquête CM2 2012 du second panel rural de l'OET, qui touche 524 élèves de CM2 ruraux des deux

7 Que nous qualifions volontiers d'« exploratoires » parce qu'elles ont été menées avec un corpus à l'effectif insuffisant (classes de CM2 de deux écoles) pour légitimer des analyses inférentielles.

départements et, d'autre part, des deux échantillons urbains CM2 de 2014 et 2015 de l'OET, qui concerne 163 élèves des villes de Privas (centre-ville), de Romans et de Valence (centre-ville de ces deux mêmes départements de l'Ardèche et de la Drôme. La caractérisation rapide des deux échantillons étudiés, présentée immédiatement après dans le tableau ci-dessous (figure 1), permet tout de suite de se rendre compte que c'est le taux d'élèves d'âge « normal », donc consécutivement le taux d'élèves « en retard », qui diffère le plus, il est ici plus que significativement (passant du simple au double !), entre les deux séries d'enquêtes. Le deuxième élément, qui différencie beaucoup moins que le premier (5 points d'écart) mais qui va le même sens, les deux échantillons relève de l'origine socio-culturelle des familles : il s'agit du plus haut diplôme détenu par les mères d'élèves⁸. Cet élément, qui généralement pèse par exemple en faveur de l'ambition scolaire, renforce la force de la moindre ambition scolaire existant encore entre l'école rurale et l'école urbaine.

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

Figure 1. Eléments de caractérisation des deux échantillons comparés. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

Au-delà de ces sept éléments ponctuels quantifiés dans la figure 1, ce qui caractérise de façon transversale les deux échantillons de ce corpus principal, rural et urbain, relève selon nous de la territorialité, cette dimension symbolique du territoire, qui rappelons-le est un concept proche de la « prégnance symbolique des espaces » (Parazelli, 2002). L'échantillon rural Ardèche-Drôme s'appuie largement sur l'espace rural isolé et, en Ardèche plus particulièrement, sur la zone de moyenne montagne⁹, dans lesquels les difficultés intériorisées et/ou ressenties de mobilité et le fort ancrage territorial nourrissent largement aujourd'hui encore les représentations sociales liées aux

8 Cet élément, à lui seul, explique près de 80% de la variance totale des effets sur l'école des variables sociales entre crochets [professions et catégories socio-professionnelles (PCS) et diplômes des mères et pères] (Champollion, 2013).

9 Point moyen de la commune situé au-dessus de 700m d'altitude, mais au-dessous de 1.600m, altitude où commence la haute montagne.



territoires¹⁰. L'échantillon urbain renvoient, lui, à des villes « petites » et « moyennes » (Valence et Romans) dans lesquelles les « zones urbaines sensibles » (ZUS)¹¹, fortement communautarisées, qui alimentent les « réseaux d'éducation prioritaires » (REP)¹², à la fois de taille modeste et strictement localisées, n'envahissent pas toutes leurs territorialités respectives.

A côté de cette comparaison principale rural-urbain CM2, détaillée dans le corps de la présentation en partie 3, ont été convoquées, d'une part, l'analyse des évolutions 2000-2012 des spécificités éducatives rurales repérées au niveau CM2 et, d'autre part, l'analyse des évolutions 2002-2014 des spécificités éducatives rurales repérées au niveau 5^{ème} présentées en fin de partie 1. Rappelons que ces deux dernières analyses comparatives au sein de la ruralité française utilisent les données ardéchoises et drômoises issues des deux suivis longitudinaux ruraux *OER* 1999-2005 de 2.394 élèves de CM2, issus de *l'espace à dominante rurale* (Champsaur, 1998) de six départements du sud-est de la France (Alpes de haute Provence, Ain, Ardèche, Drôme, Haute-Loire, Haute-Saône), et *OET* 2011-2016 de 1.208 élèves de CM2, issus eux aussi de *l'espace à dominante rurale* de trois départements du sud-est de la France (Alpes de haute Provence, Ardèche et Drôme), qui présentent tous les deux une répartition équilibrée entre *rural isolé*, *rural sous faible influence urbaine* et *pôles ruraux*. Les élèves, parents et enseignants de ces deux suivis longitudinaux effectués à douze ans d'écart ont été interrogés à quatre reprises pour le premier cité (CM2, 5^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde}) et à trois reprises pour le second cité (CM2, 5^{ème} et 3^{ème}). Cette segmentation de l'espace rural¹³ s'appuie sur le découpage établi conjointement en 1996 par l'*Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) et par l'*Institut national de la recherche agronomique* (INRA) qui se fonde essentiellement sur l'analyse des déplacements quotidiens domicile - travail (Champsaur, 1998). Dans ce cadre, *l'espace à dominante rurale* est réparti en trois grands secteurs¹⁴ :

- *L'espace rural sous faible influence urbaine* (RSFIU) dans lequel entre 20% et 40% des habitants vont travailler en ville.
- Les *pôles ruraux* (PR) dans lesquels au moins 50% des habitants travaillent sur place (auxquels ont été associés le sous-espace rural connexe de la *périphérie des pôles ruraux*).
- Le *rural isolé* (RI), défini lui négativement, qui rassemble le reste de *l'espace à dominante rurale*.

METHODOLOGIES

Les comparaisons développées ci-après s'appuient dans cette présentation essentiellement sur quatre bilans ou tris à plat des deux enquêtes CM2 et deux enquêtes 5^{ème}, complétés par la vérification de la significativité de tous les écarts constatés, opérée

10 Pour plus de précisions, voir notamment B. Debarbieux, 2008 et Champollion, 2017.

11 Zonage issu de la « Politique de la ville » conduite en France.

12 Les REP rassemblent des écoles et des établissements secondaires, pas forcément contigus, dans lesquels les voyants sociaux (taux de familles monoparentales, par exemple) et scolaires (taux de redoublement, par exemple) sont au rouge.

13 Défini négativement : est réputé rural ce qui n'est pas urbain !

14 Il existe, au sein de cette segmentation, un quatrième sous-espace, le rural sous forte influence urbaine qui n'est pas utilisé dans ces enquêtes.

au moyen d'intervalles de confiance. La significativité statistique des différences de fréquences observées – notée DS ou DNS¹⁵ – a toujours été calculée au seuil de .05. Les données quantitatives collectées présentées et analysées ici feront ultérieurement, comme les précédentes données de l'OER et de l'OET, l'objet de traitements statistiques plus élaborés du type analyses factorielles des correspondances, ainsi que de recueils de données qualitatives d'approfondissement complémentaires par entretiens semi-directifs, afin de mieux comprendre l'entrelacs des interactions – attraction et répulsion – qui rassemble et divise les différentes variables actives repérées et mobilisées, tant qualitatives codées que quantitatives.

Les questionnaires « élèves » ruraux et urbains OER et OET CM2 et 5^{ème} utilisés, essentiellement fermés, sauf pour quelques items type liste des métiers envisagés, sont tous de structure et de durée de passation similaires. Les items communs utilisés dans les questionnaires des différentes enquêtes, tant rurales qu'urbaines, sont évidemment tous identiques. Quelques rares items supplémentaires ont été rajoutés dans les questionnaires les plus récents pour tenir compte de l'évolution du questionnement. Les consignes de passation ont été les mêmes partout. Les questionnaires ruraux et urbains ont été fait passer par les enseignants des classes de CM2 concernées et, pour les données 5^{ème}, par les Conseillers principaux d'éducation (CPE) dans les collèges, sans aucune intervention de leur part évidemment. Le temps de passation d'un questionnaire « élève » n'excédait pas 45 minutes. Les questionnaires « parents » ruraux et urbains ont été distribués et récupérés sous la responsabilité des directeurs d'école primaire, ou des principaux de collège, suivant les cas. Tous les questionnaires utilisés sont visibles sur le site web de l'OET¹⁶.

RESULTATS ET ANALYSES

CONTEXTES (CULTURELS ET FAMILIAUX)

Différents éléments de contexte culturels et familiaux sont susceptibles de peser sur la scolarité et l'orientation des élèves. A côté des pratiques culturelles mises en œuvre tant à l'initiative des familles que de l'école – nous les présenterons un peu plus loin – nous en avons retenus principalement deux qui sont étroitement liés à la mobilité potentielle des élèves qui interviennent, on l'avait repéré dans le premier suivi longitudinal rural OER mis en œuvre de 1999 à 2007, dans la construction et la réalisation des projets d'orientation des élèves. Il s'agit des déménagements antérieurs à la première saisie des enquêtes, soit donc ici avant le CM2, et des « grands » voyages, c'est-à-dire des voyages de plusieurs jours effectués soit dans le cadre de la famille, soit dans celui de l'école.

15 DS, différence significative, et DNS, différence non significative (à .05 ici).

16 <http://observatoire-education-territoires.com/>



Eléments de mobilité familiale

Ces deux éléments, qui sont susceptibles d'expliquer pour partie, et de façon potentielle évidemment, la dimension « mobilité » requise pour élaborer et ultérieurement – aux deux niveaux successifs de la 3^{ème} de collège et de la 2^{nde} générale et technologique de lycée – mettre en œuvre les choix d'orientation, c'est-à-dire les déménagements antérieurs (figures 2 et 3) et les grands voyages effectués tant avec la famille qu'avec l'école, ne varient pas de façon significativement différente d'un échantillon à l'autre, qu'il s'agisse de déménagements fréquents (« plus de deux fois ») ou inexistantes (« jamais »). Les seuls écarts significatifs constatés, qui sont tous deux « au bénéfice » des élèves ruraux, concernent les grands voyages effectués avec l'école dans une autre région que la région actuelle d'habitation (figure 5) – faut-il voir ici la volonté de l'école et des collectivités territoriales de tutelle, habituelle en milieux réputés ruraux et montagnards isolés, de compenser l'isolement ressenti et l'enclavement réel des écoles, des enseignants et, donc, surtout des élèves concernés (Champollion, 2003) ? – et les grands voyages effectués dans un autre pays avec la famille – qui seraient trop chers et/ou trop compliqués à organiser par l'école pour jouer ici le même rôle compensateur que les grands voyages effectués dans une autre région française (figure 6).

- Déménagements antérieurs

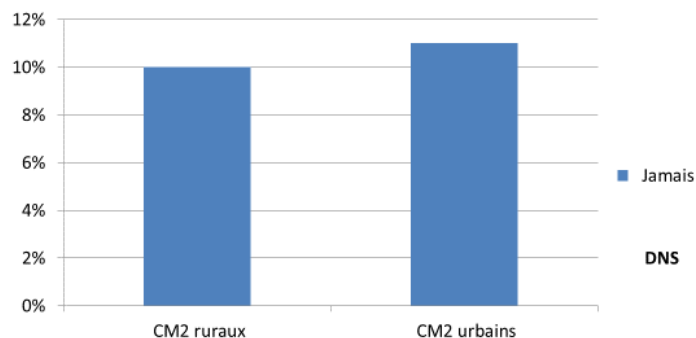


Figure 2. Déménagements antérieurs : jamais. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

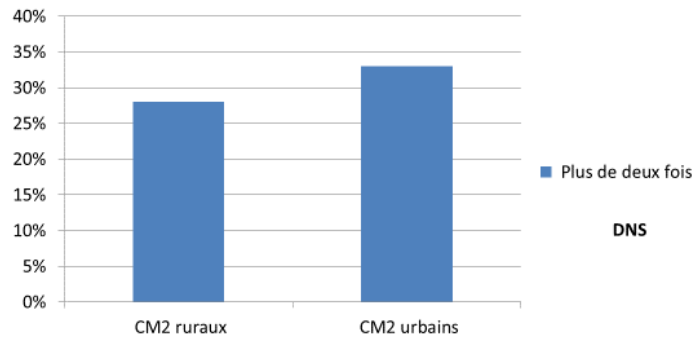


Figure 3. Déménagements antérieurs : plus de deux fois. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

- « Grands » voyages (de plusieurs jours)

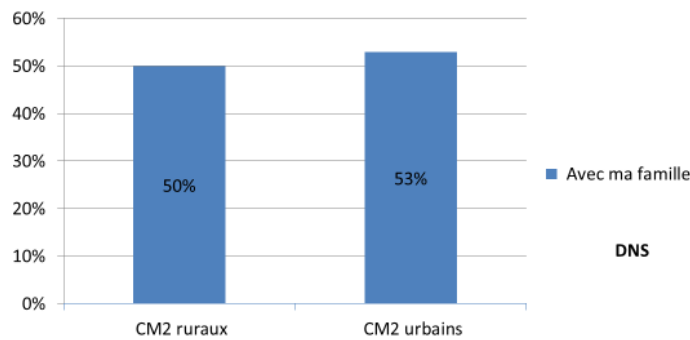


Figure 4. Grands voyages dans une autre région française dans le cadre de la famille. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

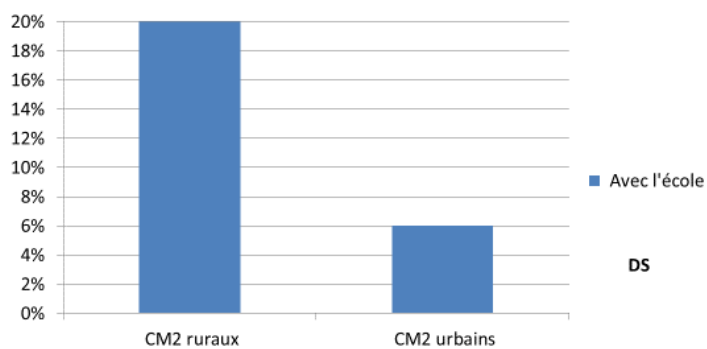


Figure 5. Grands voyages dans une autre région française dans le cadre de l'école. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.



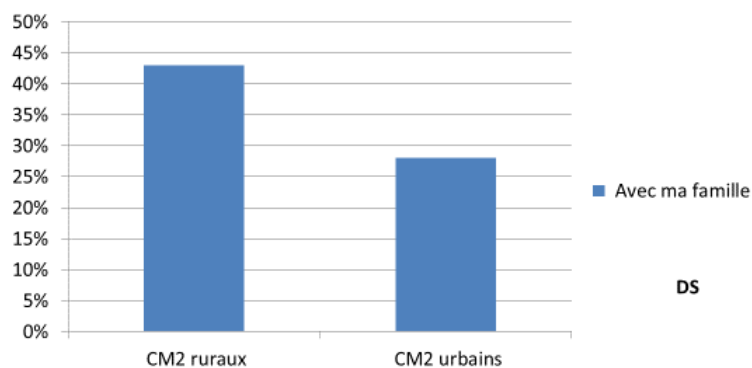


Figure 6. Grands voyages dans un autre pays dans le cadre de la famille. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires ruraux 2012 et urbains 2014-2015 Ardèche et Drôme.

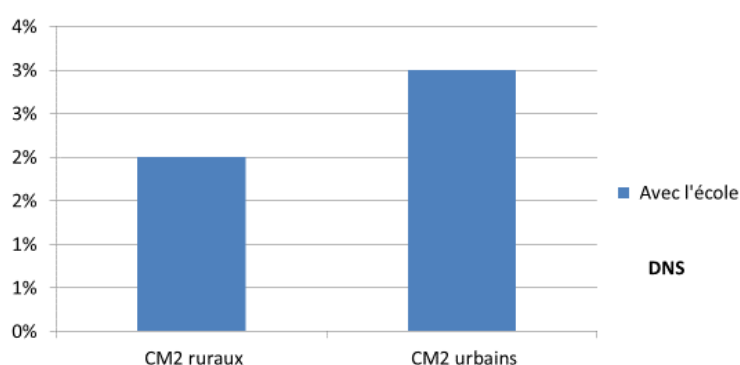


Figure 7. Grands voyages dans un autre pays dans le cadre de l'école. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires ruraux 2012 et urbains 2014-2015 Ardèche et Drôme.

Pratiques culturelles

Si les familles rurales continuent de contribuer à l'ouverture culturelle de leurs enfants – à la hauteur de ce que font les familles urbaines – il faut noter le décrochage de l'école rurale qui, elle, n'assure plus d'action culturelle compensatrice (en direction des sorties scolaires au musée et, surtout, des sorties scolaires au cinéma, au théâtre et au concert) (figure 8). Faut-il y déceler l'effet des difficultés actuelles de financement de l'école en milieu rural que connaîtraient les collectivités territoriales de tutelle qui, en se recentrant sur les équipements, transports et activités pédagogiques indispensables et/ou obligatoires, délaisseraient les activités pédagogiques d'ouverture culturelle ?

	Elèves ruraux	Elèves urbains	Significativité .05
Cinéma avec famille	71%	65%	DS
Théâtre avec famille	25%	28%	DNS
Concert avec famille	14%	13%	DNS
Musée avec famille	37,5%	35%	DNS
Cinéma avec école	44%	66%	DS
Théâtre avec école	29%	44%	DS
Concert avec école	2%	17%	DS
Musée avec école	29%	31%	DNS

Figure 8. Exemples de pratiques culturelles (éducatives). Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

En guise de synthèse partielle des résultats présentés dans cette sous-partie 3.1, on peut d’abord dire que, sur le plan de la fréquence des déménagements, les pratiques rurales ne se distinguent pas significativement des pratiques urbaines. Ensuite, qu’au niveau des voyages, les tendances observées ne sont pas non plus suffisamment claires ni univoques pour être vraiment significatives. Et enfin, qu’en dehors du cinéma, du théâtre et du concert, classiques ici, organisés par l’école – dont l’éloignement des équipements culturels et mêmes des simples salles et, par conséquent, le coût du déplacement sont susceptibles d’expliquer les différences significatives constatées – il n’y a toujours pas ou peu d’écart entre le rural et l’urbain en matière de pratiques culturelles (testées bien sûr) ... Ce qui pourrait, peut-être, également – avec la diminution déjà évoquée des financements des collectivités territoriales compétentes – expliquer que l’école rurale organise aujourd’hui moins de pratiques compensatrices qu’elle ne le faisait hier...

REPRESENTATIONS SOCIALES TERRITORIALES (DES TERRITOIRES ENVIRONNANTS ET DES TERRITOIRES LOINTAINS)

Attractivité et répulsivité des différentes représentations archétypiques du territoire

Si, en cette matière, les spécificités rurales ont quelque peu décliné entre les enquêtes 2000 et 2012 comme on l’a globalement vu plus haut, elles n’ont pas disparu pour autant.



Que ce soit pour la « campagne », la « petite ville » ou la « grande ville », les différences entre élèves ruraux et urbains restent souvent importantes et, partant, généralement significatives, ainsi qu'en attestent clairement les trois « balances »¹⁷ entre les lieux souhaités et les lieux non souhaités qui suivent (figures 9, 10 et 11). Bien sûr, la campagne n'est plus vraiment plébiscitée par les élèves ruraux (recul de 12 points de sa « côte d'amour » entre 2000 et 2012), mais elle n'est pas pour autant massivement rejetée par ceux-ci comme elle l'est par les élèves urbains (figure 9). Quant à la « petite » et à la « grande » ville, elles ne font plus comme par le passé majoritairement « peur » aux élèves ruraux, ce qui était surtout le cas de la « grande » ville. Cette dernière ne les attire cependant toujours pas autant que les élèves urbains (figure 11).

- Campagne

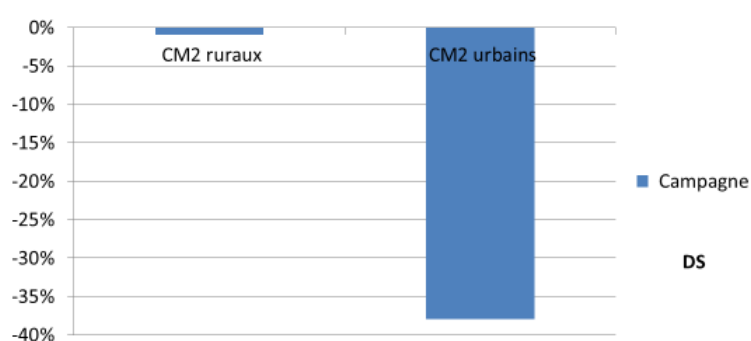


Figure 9. Balance des lieux souhaités-non souhaités : campagne. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires ruraux 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

- Petite ville

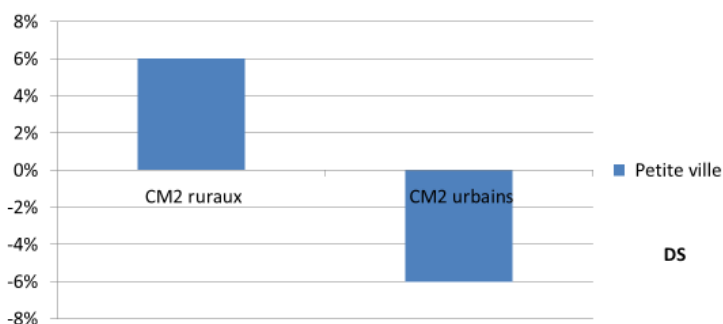


Figure 10. Balance des lieux souhaités-non souhaités : petite ville. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires ruraux 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

17 Lieux souhaités moins lieux non souhaités.

- Grande ville

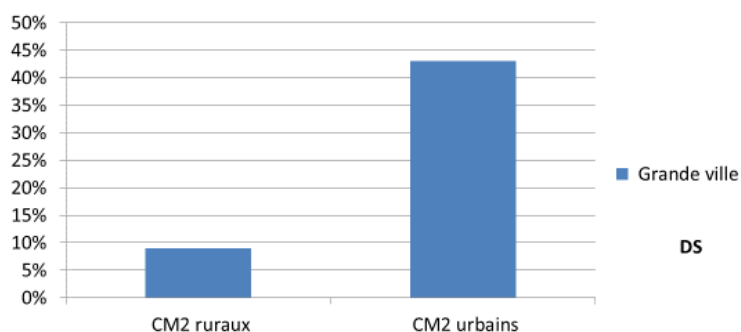


Figure 11. Balance des lieux souhaités-non souhaités : grande ville. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires ruraux 2012 et urbains 2014-2015 Ardèche et Drôme.

Attractivité-répulsivité des territoires en fonction de leur éloignement de l'habitat actuel

Par rapport à l'enquête 2000 comparable, la région d'habitation actuelle ne fait plus rêver en 2012 les élèves ruraux suivis. Aujourd'hui, il faut bien constater qu'il n'y a plus de différence significative, sur ce point, entre élèves ruraux et urbains (figure 12). Les deux autres items testés – « autre région » et « pays étranger » – même s'ils témoignent eux aussi d'une diminution de la spécificité rurale antérieure entre 2000 et 2012, ils n'en restent pas moins cependant encore aujourd'hui significativement différents entre élèves ruraux et urbains (figures 13 et 14).

- Ma région d'habitation

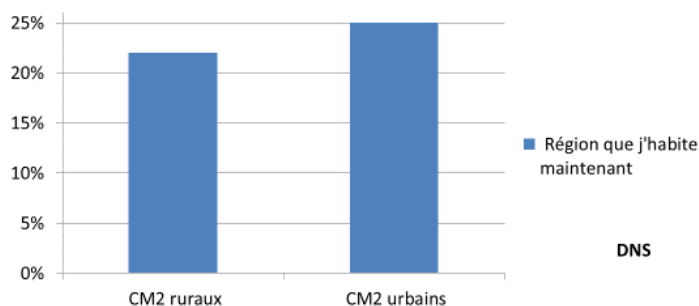


Figure 12. Balance des lieux souhaités-non souhaités : région que j'habite actuellement. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires ruraux 2012 et urbains 2014-2015 Ardèche et Drôme.



- Autre région

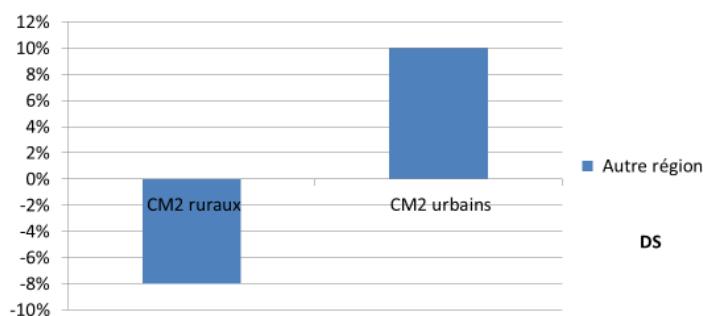


Figure 13. Balance des lieux souhaités-non souhaités : autre région. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

- Pays étranger

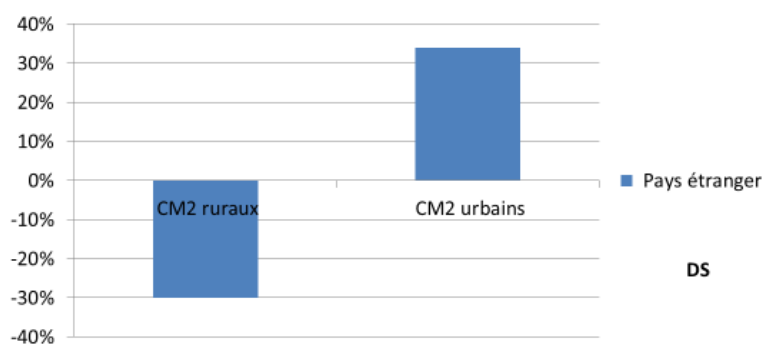


Figure 14. Balance des lieux souhaités-non souhaités : pays étranger. Source : enquêtes Observatoire éducation et territoires rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

Quand on fait la synthèse des résultats présentés dans cette sous-partie 3.2, les deux constats principaux suivants apparaissent en première ligne :

- Si l'atténuation de la spécificité rurale en matière d'attractivité et de répulsivité des différents types de territoire établie par la comparaison au niveau CM2 entre les deux suivis longitudinaux ruraux 2000 - 2005 et 2012 - 2017 se confirme – sans cependant s'annuler – la différenciation rurale-urbaine en cette matière reste encore fortement marquée, aussi intensément en tous cas qu'elle apparaissait dans les sondages exploratoires drômois précédents (Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015).
- Les représentations sociales caricaturales des différents types de territoire, frisant souvent les stéréotypes, elles, n'ont pas été véritablement supprimées.

COMPORTEMENTS PERCUS, PERFORMANCES ESTIMEES-PROJETEES ET PROJETS D'ORIENTATION-INSERTION

Tout ce qui est analysé dans cette sous-sous-partie en matière de scolarité ne concerne que des estimations actuelles et projetées de performances et de trajectoires scolaires. Toutes les comparaisons entre les projections effectuées en termes de résultats scolaires et les réalités constatées du déroulement de la scolarité, comme entre les projets d'orientation et les orientations réalisées, ne sont pas ici possibles dans la double mesure où les élèves de CM2 urbains questionnés ne sont pas nominalement suivis au-delà de ce niveau et où les données relatives aux élèves ruraux du 2nd suivi longitudinal OET exploitées dans ce cadre sont, de ce fait, limitées au niveau CM2.

- Goût pour l'école (élèves)

Si la différence entre les élèves ruraux et urbains est bien légèrement significative, le sens de la différence a été apparemment inversé (figure 15)! En effet, dans les sondages exploratoires urbains drômois antérieurs, c'étaient plutôt les élèves ruraux de CM2 ardéchois et drômois qui disaient, de façon statistiquement presque significative, aimer légèrement plus que leurs homologues urbains valentinois leur école ! Par rapport à l'enquête CM2 de 2000, il faut noter ici que le goût pour l'école des élèves ruraux recule de près de 14 points.

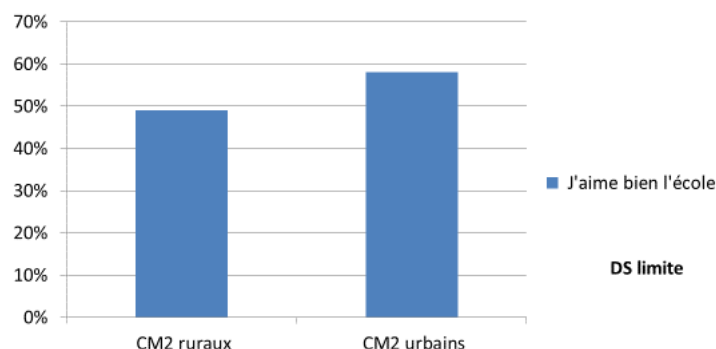


Figure 15. J'aime bien l'école (élèves). Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

- Auto-estimation du niveau scolaire actuel

La sous-estimation de leur niveau scolaire par les élèves, qui était caractéristique de l'élève-moyen dans le rural en 2000, devient moins importante (recul de 13 points)



aujourd'hui. L'auto-estimation de son niveau scolaire¹⁸ dans le milieu rural, elle, se rapproche ainsi, au point même de la dépasser très légèrement, de ce qui se passe en moyenne dans le milieu urbain (figure 16). Ici aussi, le sens de la différence s'inverse ! Il en va presque de même de l'évolution de l'estimation des résultats de leurs enfants par les parents ruraux, qui se rapproche elle aussi – sans la dépasser toutefois – de ce qui se passe chez les parents urbains pour cet item particulier (figure 16). Mais, dans tous les cas, les différences entre les ruraux et les urbains, quelles qu'en soient le sens, ne sont ici que faiblement significatives (figures 16 et 17).

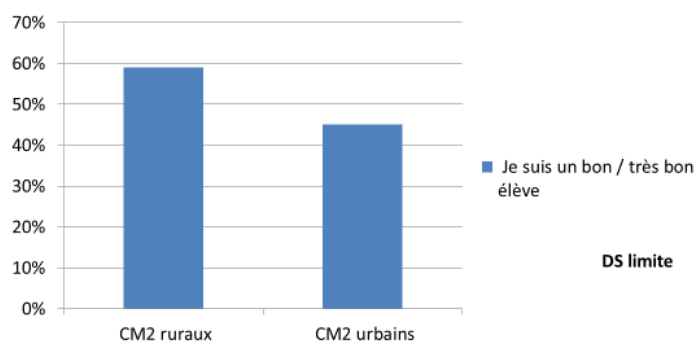


Figure 16. Auto-estimation de leur niveau scolaire actuel par les élèves : je suis un(e) bon(ne) / très bon(ne) élève. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires ruraux* 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

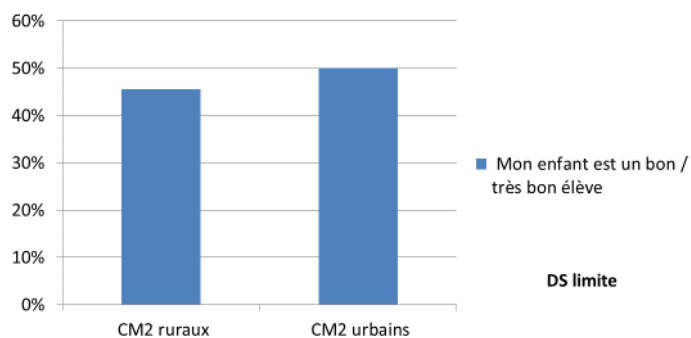


Figure 17. Estimation du niveau scolaire actuel de leurs enfants par les parents : mon enfant est un(e) bon(ne) / très bon(ne) élève. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires ruraux* 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

18 Il ne s'agit bien sûr pas ici d'une évaluation scolaire effectuée par les enseignants ou par l'administration des performances scolaires des élèves.

- Déroulement projeté de la prochaine année scolaire

Elèves et parents ruraux continuent d'appréhender négativement, significativement plus que leurs homologues urbains, la prochaine année scolaire (mais seulement la prochaine année scolaire). Cette appréhension de la « proche » réussite ultérieure¹⁹ - négative ici - qui était déjà un des traits saillants de la spécificité de l'école rurale a même tendance à croître légèrement chez les élèves ruraux par rapport à l'enquête rurale 2000 (5 points) (figures 18 et 19).

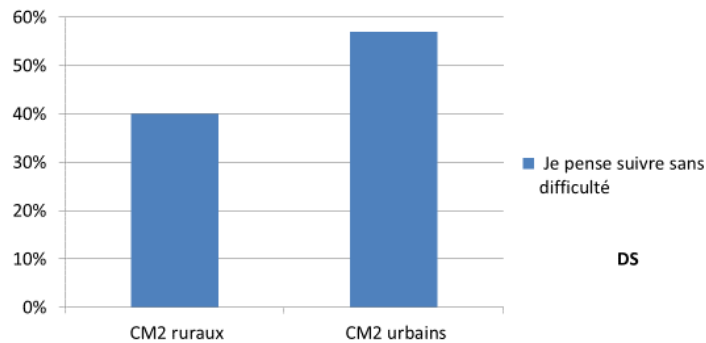


Figure 18. Déroulement projeté de la prochaine année (élèves) : je pense suivre sans difficulté. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

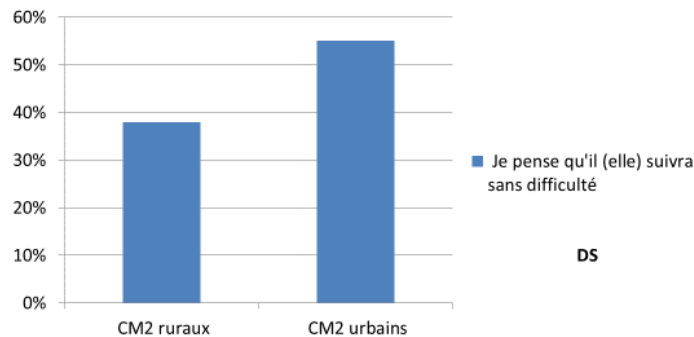


Figure 19. Déroulement projeté de la prochaine année scolaire (parents) : je pense qu'il (elle) suivra sans difficulté. Source enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

19 Qui renvoie au « niveau d'expectation », corollaire « attendu » du niveau d'aspiration », de la réussite scolaire.



- Age de fin d'études actuellement envisagé (élèves)

On observe ici toujours une différence – très légèrement – significative entre les élèves ruraux et les élèves urbains, même si le taux d'élèves ruraux envisageant de poursuivre jusqu'à vingt ans leurs études progresse d'une dizaine de points (figure 20). Elle se situe dans le droit fil de la crainte des ruraux vis-à-vis de l'avenir scolaire. Mais il n'est pas certain que, pour des enfants d'une dizaine d'années, l'item soit totalement pertinent²⁰... Les projections dans l'avenir, à cet âge-là, ont en effet du mal à passer le cap de l'année...

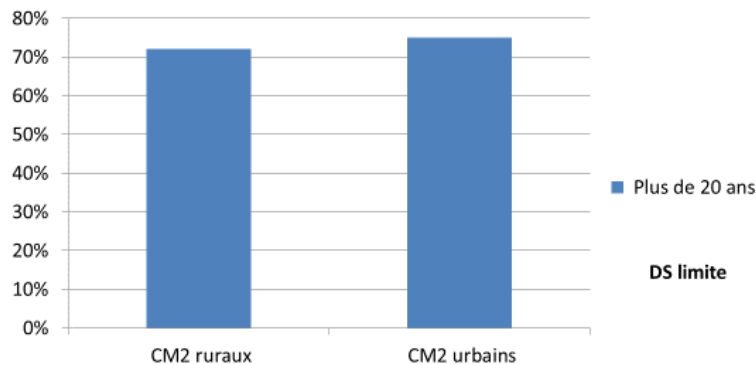


Figure 20. Age de fin d'études actuellement envisagé par les élèves : plus de 20 ans. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

- Niveau final d'études actuellement envisagées pour leurs enfants (parents)

Pour les parents, en revanche, les réserves précédentes émises par les élèves n'ont évidemment plus cours. Les différences observées entre le rural et l'urbain, qui n'ont ici guère évolué, restent significatives, même si elles ont diminué (figure 21). Elles renvoient évidemment à la « modestie » rurale habituelle – décroissante cependant aujourd'hui – des aspirations scolaires qui se traduisent par des projets d'études plutôt courts, ce qui a déjà été maintes fois constaté par le passé (Arrighi, 2004 ; Champollion, 2013 ; Grelet, 2004).

20 Cet item devrait - a minima - être libellé différemment...

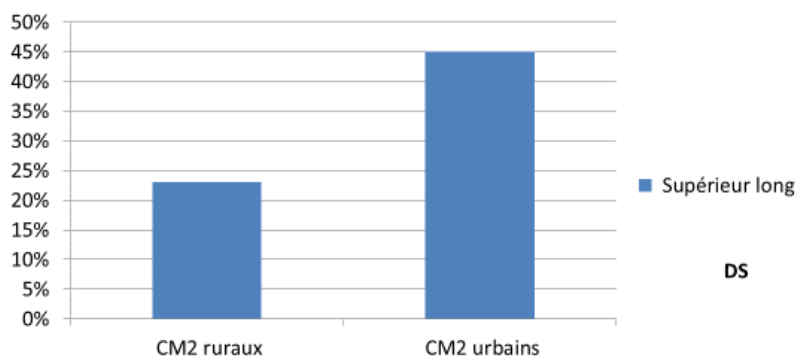


Figure 21. Niveau final d'études actuellement envisagées (parents) : enseignement supérieur long. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires ruraux 2012* et *urbains 2014-2015* Ardèche et Drôme.

- Métiers souhaités-rêvés

Les élèves ruraux et les élèves urbains souhaitent – quand ils « rêvent », id est quand ils ne se censurent pas – exercer dans le futur les mêmes métiers : sur les dix premiers métiers souhaités cités par les élèves ruraux, huit sont également cités par les élèves urbains (figure 22). Seuls changent – un peu – les rangs de citation. Au-delà de ce futur épartagé, on peut remarquer que – en dehors du métier de professeur que les élèves connaissent tous – la majorité des métiers cités, dans les deux cas, correspondent aux stéréotypes de l'âge (chanteur, coiffeur, footballeur, policier, pompier, vétérinaire, etc.) : l'effet de génération passe ici devant l'effet de territoire. Plus dans le détail, si l'on observe le premier métier cité par les élèves ruraux - vétérinaire²¹ – on s'aperçoit qu'il est également cité par les élèves urbains, même si son rang - 4^{ème} – n'est plus le même (figure 23). De la même manière, le premier métier cité par les élèves urbains – footballeur – n'est pas cité à la même hauteur par les élèves ruraux : la différence ici est un peu plus significative, notamment en termes de fréquence absolue, même si le rang - 5^{ème} - est proche (figure 24). Sans doute faut-il y voir le poids médiatique de la « culture foot » urbaine... et la proximité des stades !

21 Ce qui ne constitue pas vraiment une surprise : au-delà du stéréotype de l'âge joue ici le poids de la territorialité rurale dont la composante agricole, même si le taux d'agriculteurs a fortement chuté, imprègne encore largement les esprits.



Métiers	Elèves ruraux	Elèves urbains
Acteur	Rang 8	Rang 7
Chanteur	Rang 10	Rang 6
Coiffeur	Rang 4	Rang 7
Cuisinier	Rang 2	/
Footballeur	Rang 5	Rang 1
Médecin	Rang 8	Rang 2
Policier	Rang 3	Rang 3
Pompier	Rang 7	/
Professeur	Rang 5	Rang 4
Vétérinaire	Rang 1	Rang 4

Figure 22. Métiers souhaités-rêvés : rangs urbains des dix 1^{ers} vœux ruraux. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

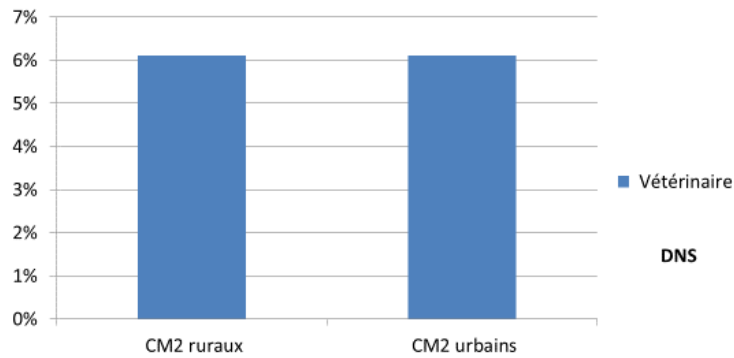


Figure 23. Métiers souhaités-rêvés : vétérinaire (1^{er} vœu des élèves ruraux). Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

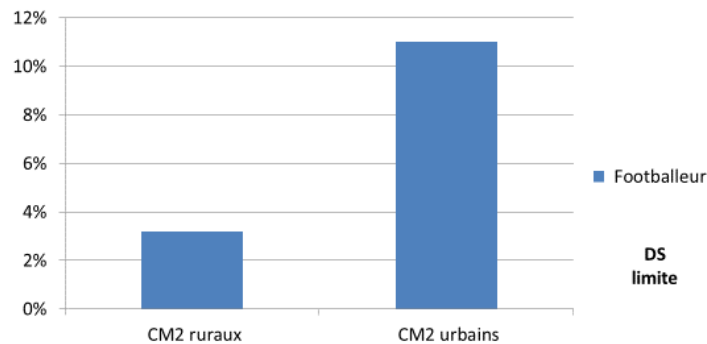


Figure 24. Métiers souhaités-rêvés : footballeur (1^{er} vœu des élèves urbains). Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires* rurales 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

- Métiers envisagés réalistes

La différence rural-urbain s'accroît quelque peu lorsqu'on regarde les choix des dix premiers métiers « réalistes » que les élèves, au-delà de leurs « rêves », s'attendent à exercer (figure 25). Certes, huit sur dix sont encore communs aux deux listes, mais les rangs dans les deux listes sont cette fois-ci nettement plus contrastés que dans la figure 22. Et, en dehors toujours du métier – bien connu de tous les élèves – de professeur, les métiers cités en tête par les élèves ruraux correspondent fréquemment à des métiers – très souvent modestes – bien présents en milieu rural, comme assistant maternel, cuisinier, coiffeur, etc. (figure 25).

Métiers	Elèves ruraux	Elèves urbains
Acteur	Rang 9	/
Assistant maternel	Rang 5	/
Coiffeur	Rang 2	Rang 8
Cuisinier	Rang 1	Rang 5
Footballeur	Rang 8	Rang 2
Médecin	Rang 7	Rang 1
Policier	Rang 10	Rang 6
Pompier	Rang 6	Rang 4
Professeur	Rang 4	Rang 2
Vétérinaire	Rang 3	Rang 7

Figure 25. Métiers réalistes envisagés : rangs urbains des dix 1^{ers} vœux ruraux. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires rurales* 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

De manière synthétique, cette sous-partie 3.3 montre qu'en dehors du goût pour l'école et de l'estimation de leur niveau chez les élèves, où les résultats s'inversent par rapport aux précédentes enquêtes, on peut constater que la différenciation rural / urbain – confirmation donc des sondages urbains valentinois – relative aux estimations projetées du niveau scolaire, de la durée des études et du type d'études, se maintient aussi bien chez les élèves que chez leurs parents. Sur le plan des projets ou plutôt des souhaits d'insertion, il convient de noter ici qu'en matière de métiers « rêvés », les stéréotypes liés à l'âge, au-delà de quelques légères variations liées aux différences de territorialité, sont un peu plus prégnants chez les élèves urbains que chez les élèves ruraux, tandis qu'en matière de métiers envisagés, les élèves ruraux apparaissent beaucoup plus « réalistes » ... et plus modestes que leurs homologues urbains.



SYNTHESE GENERALE ET PREMIERES HYPOTHESES EXPLICATIVES

SYNTHESE GENERALE

Lorsqu'on dresse le bilan quantitatif global de la petite trentaine d'items²² du questionnement CM2 effectué qui ont été analysés de façon comparative (figure 26), on observe au premier abord que près du tiers ne présentent plus de différences significatives en fonction de l'origine territoriale des élèves scolarisés. Sur les deux tiers restants, qui témoignent encore de différences significatives entre les deux échantillons, on remarque que ces écarts sont pour l'essentiel moins importants que par le passé. Il y a donc bien eu, depuis une dizaine d'années, atténuation de la spécificité rurale, qui avait été constatée antérieurement au plan éducatif, comme on l'a vu.

Sur le plan qualitatif, on remarque que les « poches de résistance » rurales correspondent à deux grands champs : d'une part, la projection dans l'avenir scolaire, que les élèves ruraux et leurs parents ne voient toujours pas d'un œil très assuré ni très optimiste, en comparaison avec leurs homologues urbains ; d'autre part, les représentations des lieux portées et construites par les élèves ruraux qui, si elles ont bien évolué dans le sens d'une atténuation du rejet de la ville et de l'étranger, marquent encore une différence significative avec les représentations correspondantes issues des élèves urbains.

Bien sûr, il est nécessaire de rappeler ici deux limites de ces recherches. D'abord, les enquêtes urbaines effectuées devront être encore élargies en termes de taille d'échantillon. Ensuite, il n'est évidemment pas possible d'en généraliser les résultats à toute la France, par exemple, à partir de ce qui est constaté sur l'Ardèche et la Drôme. Les enquêtes sur ces deux départements ont évidemment des caractéristiques contextuelles particulières, tant au plan rural qu'au plan urbain, qui ne les rendent pas a priori représentatifs de l'ensemble du territoire national. En revanche, les résultats obtenus - intéressants bien sûr - pour les zones investiguées, permettront sans doute de formuler et de tester des hypothèses mieux ciblées et, plus largement, d'élaborer des questions de recherche plus claires et mieux posées...

22 29 exactement.



(effectifs > 100 / 0,1 < fréquences < 0,9 / .05)

Nombre d'items entre parenthèses	DS	DNS	Balance DS - DNS
Goût pour l'école (1)	1	0	+ 1
Scolarité estimée et projetée (6)	6	0	+ 6
Métiers rêvés-souhaités (2)	1	1	0
Déménagements antérieurs (2)	0	2	- 2
Grands voyages (4)	2	2	0
Lieux attractifs et répulsifs (6)	6	0	+ 6
Pratiques culturelles (8)	4	4	0
Totaux (29)	20	9	+ 11

Figure 26. Bilan général des écarts observés. Source : enquêtes *Observatoire éducation et territoires ruraux* 2012 et urbaines 2014-2015 Ardèche et Drôme.

PREMIERES HYPOTHESES EXPLICATIVES

Les différentes études conduites jusqu'ici dans la France rurale et montagnarde ont montré que, si les utilisations pédagogiques des technologies de l'information et de la communication (TIC)²³, déclinées au sein de l'Education nationale en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et en technologies usuelles de l'information et de la communication (TUIC), y sont aujourd'hui largement développées, y compris dans les zones les plus reculées qui ont souvent été équipées de façon volontariste pour « compenser » leur isolement supposé, celles-ci n'ont pas – encore ? – permis d'améliorer significativement les résultats scolaires dans lesdits territoires ruraux et montagnards (Alpe & Fauguet, 2008 ; Carulla, 2013).

Pour autant, il nous semble bien aujourd'hui que le développement rapide de la pénétration de l'internet dans les territoires ruraux, et notamment du haut débit, n'est pas étranger aux récentes évolutions présentées plus haut que nous avons constatées chez les élèves ruraux et montagnards en matière de représentations sociales et de comportements scolaires. D'une façon indirecte, cet essor rapide de l'internet dans tout le territoire national rend en effet aujourd'hui possible la généralisation effective, au sein de tous les territoires ruraux, de pratiques socio-culturelles plus homogènes qu'hier liées aux réseaux sociaux²⁴, qui se sont d'abord développées dans les territoires urbains qui ont été les premiers équipés (en fibre optique et téléphonie mobile notamment).

Ces pratiques, en « renversant » le sens de l'analyse sociologique traditionnelle (Mercklé, 2011), c'est-à-dire en ne regroupant plus les populations étudiées en

23 ICT en Anglais.

24 Cf. travaux du projet de recherche piloté par l'université de Rennes sur les inégalités éducatives (INéDUC 2012-2015) : "Inégalités éducatives et construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie".



catégories sociales ou professionnelles définies a priori (mais plutôt en considérant la population scolaire de manière indistincte, sans les classer autrement que par tranches d'âge), sont évidemment susceptibles de faciliter l'homogénéisation sur un territoire, ici national, des comportements et des représentations. Le contexte, pourrait-on rappeler, n'est pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre (Lahire, 2012) : élèves ruraux et urbains, au travers de leurs interactions et de leurs co-constructions au sein des réseaux sociaux qui les inclut en même temps qu'ils les développent, peuvent potentiellement, construire progressivement les représentations sociales qui transcendent peut-être demain les territoires dont ils sont respectivement issus. Cette hypothèse, issue notamment des réflexions et des travaux antérieurs sur l'école rurale et montagnarde, devra bien sûr être validée – ou invalidée – par des investigations scientifiques ultérieures.

CONCLUSIONS PROVISOIRES ET PISTES DE RECHERCHE

La légère atténuation de la spécificité rurale observée à partir de la comparaison des enquêtes CM2 et 5^{ème} des deux suivis longitudinaux *OER-OET* sur les deux départements de l'Ardèche et de la Drôme se voit donc clairement confirmée, même si les variables étudiées ne sont pas toutes touchées, ni également concernées, par les toutes dernières enquêtes urbaines menées sur ces deux mêmes départements. Ces premières évolutions observées vont elles-mêmes dans le même sens que les sondages urbains exploratoires antérieurs valentinois (Champollion, 2017 ; Champollion, Dos Santos & May-Carle, 2015). Y aurait-il donc à l'œuvre, liées à la pénétration d'internet dans les zones rurales et montagnardes, y compris les plus reculées, et consécutivement à la rapide montée en puissance des réseaux sociaux dans l'ensemble des territoires ruraux et montagnards, une tendance générale à l'homogénéisation et à l'uniformisation progressive des regards sur soi et sur l'école, ainsi que des représentations territoriales, qui traverserait tous les types de territoire ?

Faudra-t-il à terme, dans cette perspective si elle se confirme définitivement, « déconstruire » l'objet école rurale, au-delà de la diffusion actuelle massive dans les milieux urbains, notamment dans l'éducation prioritaire, de sa « forme » la plus emblématique, la « classe à plusieurs cours » ? Sous réserve d'invalidation ultérieure par le second suivi longitudinal *OET*, et notamment par l'enquête 3^{ème} en cours de saisie, les résultats des enquêtes présentées, tant sur le rural que sur l'urbain, semblent déjà le confirmer... Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale repérées et constatées qui, rappelons-le, jouent de façon non univoque, tantôt positivement (éducation) et tantôt négativement (orientation), disparaîtront-elles à terme complètement ? Se conformeront-elles dans cette perspective aux pratiques et performances socialement les « meilleures » ?

Nous pensons – enfin – que les quelques pistes de recherche plus spécifiques inventoriées ci-dessous sont susceptibles d'éclairer plus avant, ainsi que de préciser plus nettement, les premières observations générales effectuées présentées plus haut :



- Elargir davantage le panel urbain observé pour le rendre totalement comparable, en termes d'ordre de grandeur des effectifs observés, au panel rural.
- Différencier plus nettement les différents panels analysés : urbain en REP et urbain hors REP, d'une part, et rural-montagne en types de ruralités et de massifs, d'autre part.
- Caractériser plus finement, avant comparaisons, les différentes territorialités urbaines investiguées.
- Tester, à partir d'un questionnement spécifique, les premières hypothèses globales explicatives émises - impact potentiel des réseaux sociaux sur les représentations sociales et les comportements scolaires - toutes choses étant égales par ailleurs, puis les affiner par des entretiens qualitatifs ciblés.
- Comparer rural et urbain en matière d'orientation (aux niveaux de la fin du collège, du début du lycée et de la fin du lycée), tant en termes de projets qu'en termes de réalisations.
- Comparer les devenir respectifs des élèves ruraux et urbains en matière d'insertion professionnelle.

La problématique « éducation et territoires », qui gagnerait sans doute à la fois en précision et en amplitude à être qualifiée de problématique « éducation, territorialités et territoires »²⁵, ne laissera sûrement pas de s'affiner ni de s'approfondir à mesure que ces pistes de recherches, parmi d'autres, seront mises en œuvre. Les notions de permanences et de renouvellements de la relation complexe qu'entretiennent depuis toujours éducation et territoires, qui ont été repérés, présentés et analysés dans cet ouvrage, ne peuvent qu'en bénéficier... Le terrain n'est en effet jamais sans rien faire aux concepts (Le Marec, 2001). C'est ce cadre conceptuel global qui permettra à la comparaison rural - urbain, qui fait l'objet du présent article, de se développer dans toute sa complexité.

REFERENCES

- ABRIC, J.-C. (Dir.) (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ALDHUY, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ? *Géodoc*, 55, 35-42.
- ARRIGHI, J.-J. (2004). Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation-Emploi*, 87, 63-78.
- ALPE, Y., BARTHES, A., & CHAMPOLLION, P. (Coords.) (2016). *Etre élève en milieu rural*. Chasseneuil-du-Poitou : Canopé.
- ALPE, Y., & FAUGUET, J.-L. (2006). *Le territoire scolaire des élèves ruraux et urbains*. In Y Alpe, P. Champollion & J-L Poirey (Coords.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Tome 4. « Le devenir des élèves en fin de collège : parcours et projets » (pp. 49-64). Besançon : PUFC.

²⁵ Comme dans le séminaire international éponyme actuellement - 2015-2018 - développé au sein de l'axe 2 du laboratoire lyonnais Education, Cultures, Politiques (ECP).



- ALPE, Y., & FAUGUET, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- CAILLOUETTE, J., DALLAIRE, N., BOYER, G., & GARON, S. (2007). Territorialité, action publique et développement des communautés. *Économie et Solidarités*, 38(1), 8-23.
- CARULLA, C. (2013). *Étude de l'impact de l'utilisation du TBI sur les résultats scolaires dans les territoires ruraux*. Mémoire de Master2, Université d'Aix-Marseille, France.
- CHAMPOLLION, P. (2003). *Première approche de l'impact de la scolarisation en milieu montagnards sur la réussite scolaire et l'orientation*. In Y. ALPE, P. CHAMPOLLION & J.-L. POIREY (Coords.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Tome 2. « Au seuil du collège » (pp. 93-104). Besançon : PUFC.
- CHAMPOLLION, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.
- CHAMPOLLION, P. (2017). *Inégalités d'orientation et territorialité*. Contribution au Rapport CNECSCO sur « Justice à l'école et territoires ». Paris.
- CHAMPOLLION, P., & BARTHES, A. (Dir.) (2014). *L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen. Approches socio-spatiales*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- CHAMPOLLION, P., DOS SANTOS, C., & MAY-CARLE, T. (2015). Rural vs urban crossed approaches: school and territory representations of pupils at the end of primary education. Case study of Drôme France. *Sisyphus – Journal of Education*, 3(2), 118-133. Retrieved from: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/471>
- CHAMPSAUR, P. (Dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE.
- CHARLOT, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin.
- DAVAILLON, A., & OEUVRARD, F. (1998). Réussit-on à l'école rurale ? *Cahiers Pédagogiques*, 365, 33-35.
- DEBARBIEUX, B. (2008). Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du montagnard. *Annales géographiques*, 660-661, 90-115.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- DURU-BELLAT, M., & MINGAT, A. (1988). Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 29(4), 649-666.



- GRELET, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation-Emploi*, 87, 79-98. Paris : La documentation française.
- GUMUCHIAN, H., & MERIAUDEAU, R. (1980). L'enfant montagnard, son avenir? *Revue de géographie alpine*, hors série, Grenoble.
- LAHIRE, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil, Coll. La couleur des idées.
- LE BERRE, M. (1992). Territoires. In A. BAILLY, R. FERRAS & D. PUMAIN (Dir.), *Encyclopédie de la géographie* (pp. 617-638). Paris : Economica.
- LE MAREC, J. (2001). *Ce que le « terrain » fait aux concepts*. HDR, Université Paris 7, France.
- MERCKLE, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La découverte.
- MERTON, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: The free press.
- MORACCHINI, C. (1992). Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne. Clermont-Ferrand : *CERAMAC Publications*, 4, 231-235.
- PARAZELLI, M. (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SACK, R.D. (1986). *Human territoriality*. Cambridge: University Press.
- VANIER, M., (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR.

*

Received: December 19, 2016

Final version received: October 8, 2017

Published online: October 31, 2017

