

Observatoire de l'école rurale

Yves ALPE, Pierre CHAMPOLLION,
Renée Claude FROMAJOUX, Jean Louis POIREY

L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards

Tome 1 : Espaces ruraux et réussites scolaires

Avant propos

Les recherches sur les écoles rurales sont un motif de légitime fierté pour les responsables du Pôle Sud-Est des IUFM¹. Il s'agit en effet du premier axe de recherches qui, après avoir été aidé par le réseau coopératif des IUFM dans ses deux premières années d'existence, a réussi ensuite à voler de ses propres ailes ... à telle enseigne même que ces recherches ont rapidement atteint le niveau national (notamment avec la mise en place d'un « observatoire des écoles rurales »), et sont en passe de s'étendre au niveau européen (avec le futur « observatoire européen des écoles rurales » en gestation).

En tant que responsable du Pôle Sud-Est des IUFM, je me joins aux autres responsables (les directeurs des IUFM et mes collègues coordonnateurs) pour exprimer ma reconnaissance à l'équipe « Ecoles rurales » pour le chemin déjà parcouru.

En tant que chercheur², je me réjouis du développement de recherches qui, s'arrimant à des pôles reconnus de la recherche scientifique : les pôles de la sociologie (rurale, scolaire...), de l'économie, de la géographie, de l'écologie,... des sciences de l'éducation³... convergent pour mieux éclairer l'étude de l'objet global « enseignement en milieu rural (et montagnard) ».

Ce premier volume est une mise en bouche déjà fort diverse et attrayante, qui laisse bien augurer des trois autres volumes à venir.

Bon périple donc dans ces espaces où ruralité sait rimer avec réussites.

Alain Legardez
Coordonnateur général du Pôle Sud-Est des IUFM
Professeur en Sciences de l'Education à l'IUFM d'Aix-Marseille

¹ La rigueur « géographique » et « administrative » oblige à préciser que l'IUFM de Besançon (qui a été rapidement associé au projet) est une « extension » du Pôle Sud-Est des IUFM.

² ... désormais associé aux travaux de l'équipe.

³ Que ceux dont les domaines ne sont pas explicitement cités ici veuillent bien m'en pardonner l'impair.

L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard

Tome 1 : Espaces ruraux et réussites scolaires

PLAN

Préface : L' origine de la recherche
 L'équipe de pilotage

Introduction générale

L'Ecole rurale dans la France d'aujourd'hui : quelques éclaircissements préliminaires.

L' évolution du monde rural

Yves ALPE

Qu'est-ce que « l'école rurale » ?

Yves ALPE

Première partie

Le système éducatif en milieux ruraux et montagnards : Une grande diversité d'approches

Chapitre 1 : les formes multiples de la ruralité

Qu'est-ce que la ruralité aujourd'hui ?

Philippe PERRIER-CORNET (INRA-ENESAD, Dijon)

Ecole, territoire et développement durable,

Hervé GUMUCHIAN, Professeur des universités, Directeur du CERMOSEM, Université Joseph Fourier , Grenoble

Chapitre 2 : La scolarisation en milieu rural , problèmes et enjeux

Introduction : Les enjeux socio-économiques de l'école rurale

Yves ALPE

Ecole rurale et réussite scolaire

Jean Louis POIREY

Les spécificités de la scolarisation dans les écoles rurales

Renée-Claude FROMAJOUX

L'interaction école rurale / milieu : le rôle de l'école dans le développement du milieu rural

Pierre CHAMPOLLION

Chapitre 3 : L'environnement social de l'école rurale

Introduction

Jean Louis POIREY

L'insertion professionnelle des jeunes ruraux,

Philippe PERRIER CORNET (INRA-ENESAD de Dijon)

L'insertion professionnelle des jeunes ruraux : des trajectoires marquées par la mobilité

Patrice CARO, Maître de Conférences en Géographie

Chapitre 4 L'école rurale : recherches et formations

L'école rurale : un contexte spécifique qui n'affecte pas les apprentissages de base

Françoise OEUVRARD, Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale

L'observatoire de l'école rurale

Yves ALPE

Ecole rurale et formation des enseignants

Yves ALPE

Deuxième partie Ecole rurale et innovations pédagogiques

Comptes rendus d'expériences

Lorsqu'une équipe pédagogique en milieu rural s'organise en réseau : l'exemple du réseau « Plume, p'tits » de l'Ain

R.C.FROMAJOUX

TICE et milieu rural en Ardèche

Max LADET

Les Opérations de mise en réseau des acteurs DU PARC NATUREL RÉGIONAL DU VERDON

Alain GARCIA, Directeur de l'Ecole de Riez

L'observatoire de l'école rurale dans une perspective européenne

Pierre Champollion

Conclusion du tome 1

Bibliographie

Annexes :

- 1) *Descriptif sommaire des départements de l'échantillon*
- 2) *Equipe de recherche de l'Observatoire de l'Ecole rurale*

Préface

L'origine de la recherche

Dès les débuts de leur courte histoire, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ont travaillé et réfléchi ensemble à divers échelons. La Conférence des directeurs d'IUFM, les rencontres régulières des secrétaires généraux ou des agents comptables manifestent cette volonté constante dans le domaine administratif. Dans celui de la formation et de la recherche, la constitution de « Pôles » régionaux a permis de fructueux échanges sur toutes les grandes questions inhérentes aux missions des IUFM.

Le « Pôle Sud-Est » qui regroupe huit IUFM (Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Corse, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice, La Réunion) a mis très tôt l'accent sur la formation des formateurs, en particulier à travers des séminaires thématiques. C'est dans ce cadre que s'est tenu en mai 1997 à **Bourg en Bresse** (IUFM de Lyon) le premier séminaire du Pôle sud-Est des IUFM sur le thème de l'école rurale⁴. Cette rencontre réunissait des formateurs de quatre IUFM (Aix-Marseille, Clermont Ferrand, Lyon et Montpellier). Elle a suscité suffisamment d'intérêt pour être reconduite en mars 1998 à **Digne les Bains** (IUFM d'Aix Marseille)⁵, avec le renfort de Pierre CHAMPOLLION (IUFM de Grenoble), et la participation des IUFM de la Corse et de La Réunion.

La richesse des questions abordées, l'existence de travaux en cours et de petites équipes en cours de constitution ont amené les responsables de ces deux actions à en proposer un prolongement, à travers le projet de création d'un “ Observatoire de l'Ecole rurale ”, qui a été élaboré lors d'un troisième séminaire à **Privas** (IUFM de Grenoble)⁶ en février 1999.

Une quatrième rencontre à **Menthières** en mai 2000 a permis de faire le point sur le lancement de la première enquête, réalisée en 1999-2000 sur six départements métropolitains auprès de 3000 élèves de CM2.

Ce volume retrace le travail accompli au cours de ces quatre rencontres, et présente la finalité et la méthodologie de la recherche « Pédagogies innovantes d'ouverture et scolarisation en milieu rural ». Il est donc constitué à partir des interventions qui ont eu lieu au cours des séminaires, et de textes de liaison réalisés par l'équipe de pilotage de la recherche. Les bibliographies des intervenants ont été conservées avec chaque intervention ; par contre l'équipe de pilotage a regroupé en fin d'ouvrage une bibliographie générale, composée d'ouvrage utilisés au cours des travaux et complétée par les références fournies par les centres de documentation et médiathèques des IUFM partenaires. Il existe donc nécessairement des recoupements entre les deux, mais nous n'avons pas voulu modifier les bibliographies fournies par les intervenants. Les comptes-rendus des ateliers qui se sont tenus

⁴ L'école rurale, entre pédagogie et aménagement du territoire, Pôle sud Est des IUFM, IUFM de Lyon, Centre de Bourg en Bresse, 15 et 16 mai 1997 (avec la participation du Centre [MTI@SHS](#) de l'Université de Franche Comté, et le soutien de la Région Rhône-Alpes)

⁵ L'école rurale : quelles formations en IUFM ? Pôle sud Est des IUFM, IUFM d'Aix-Marseille, site de Digne les Bains, 26 et 27 mars 1998 (avec le concours du CDDP des Alpes de Haute Provence)

⁶ Recherche sur la scolarisation en milieu rural : construction de l'Observatoire de l'Ecole rurale, Pôle sud Est des IUFM, IUFM de Grenoble, Centre de Privas, 3 et 4 février 1999

lors des différents séminaires ont été réécrits par l'équipe de pilotage. La deuxième partie de l'ouvrage rend compte d'expériences qui ont été présentées et analysées au cours des séminaires.

Ce volume sera suivi de quatre autres, qui retraceront au fur et à mesure de l'avancée du travail de recherche les résultats et les analyses qui résulteront de la montée en charge progressive de l'Observatoire de l'Ecole Rurale, ainsi que son développement européen :

Tome 2 : De l'école au collège : Le devenir des élèves en milieu rural et montagnard

Tome 3 : Parcours scolaires et construction des projets

Tome 4 : Du collège au lycée

Tome 5 : Trajectoires scolaires et formes multiples de la ruralité : les conditions de la réussite des élèves

Tous nos remerciements à tous ceux qui, au cours de ces rencontres, ont apporté leurs connaissances et fait partager leurs expériences, et ont démontré que le sérieux et la rigueur du travail de formation et de recherche n'empêchait pas, bien au contraire, la qualité des relations humaines et la convivialité.

Pour l'équipe de pilotage,
Le coordinateur de la publication

Yves Alpe

L'équipe de pilotage de l'Observatoire de l'Ecole rurale

Yves ALPE

Yves Alpe a commencé sa carrière comme professeur certifié de sciences économiques et sociales. Chargé de mission pendant trois ans à la DATAR (Commissariat à l'Aménagement des Alpes du Sud) pour les problèmes relatifs à l'enseignement en zone rurale et de montagne, puis auprès du Recteur de l'Académie d'Aix Marseille sur le même thème, il a intégré l'IUFM d'Aix Marseille dès sa création, comme directeur du site IUFM de Digne les Bains. Il est aujourd'hui Maître de conférences en Sociologie, directeur adjoint de l'IUFM d'Aix Marseille, directeur du site IUFM d'Aix en Provence.

Pierre CHAMPOLLION

Pierre Champollion a débuté dans l'Education Nationale en tant que professeur de Français (Allemagne, Maroc, France). Successivement conseiller d'orientation (Chambéry, Moûtiers), directeur de Centre d'Information et d'Orientation (Albertville), inspecteur de l'Education Nationale (Corrèze, Ardèche), directeur adjoint de l'IUFM de l'académie de Grenoble, directeur des centres de Privas et de Valence, il est aujourd'hui inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, spécialité administration et vie scolaire, affecté à l'IUFM de Grenoble.

Il a assuré la responsabilité technique, dans les années 80, de l'équipe qui a élaboré les fiches-métiers sur la pluriactivité montagnarde éditées par la délégation régionale de l'ONISEP de Grenoble. Chargé en 1991 d'une étude sur les collèges de montagne par le recteur de Grenoble, il est aujourd'hui consultant pour les questions de formation auprès de la Fédération Française d'Economie Montagnarde (FFEM).

Il a enfin piloté depuis plus de 10 ans de nombreux projets européens multilatéraux dans le cadre, notamment, des programmes éducatifs européens ARION et COMENIUS.

Renée Claude FROMAJOUX

Renée Claude Fromajoux enseigne l'histoire-géographie à IUFM de Lyon dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants du premier et second degré. Titulaire d'un DEA de géographie sociale, elle s'est spécialisée pour la préparation de son doctorat dans l'étude des phénomènes de rurbanisation dans l'Ain. Elle anime depuis 1991 un séminaire de recherche sur la scolarisation en milieu rural au Centre local IUFM de Bourg en Bresse.

Jean Louis POIREY

Jean-Louis POIREY, Maître de conférences en Géographie travaille depuis plus de 15 ans sur les disparités géographiques de la réussite scolaire. Directeur-adjoint de l'IUFM de Franche-Comté, responsable du groupe de recherche « Ecole rurale et réussite scolaire », il est attaché au Centre MTI@SHS « Méthodologie et technologies de l'information appliquées aux sciences de l'homme et de la société » de l'Université de Franche-Comté. Il est chercheur associé au Pôle de recherche « Ecole et société » de l'IUFM de l'académie de Lyon.

Introduction générale :

L'école rurale dans la France d'aujourd'hui : quelques éclaircissements préliminaires.

Yves ALPE

L' évolution du monde rural :

Le monde rural connaît de vastes transformations, qui en font aujourd'hui un espace traversé de tensions. Le dépeuplement rural, mais en même temps le développement de nouveaux modes d'habitat, de nouveaux modes de mise en valeur de l'espace (tourisme), l'apparition de nouvelles populations rurales (les "néo-ruraux"), en font une réalité fort complexe, marquée par quatre grandes tendances qui se retrouvent sur l'ensemble du territoire, mais aussi par des particularités qui ne peuvent s'analyser que dans des cadres territoriaux beaucoup plus restreints, et qui sont le résultat d'une série de « chocs » que le monde rural a très durement ressenti :

- Les mutations démographiques de la deuxième moitié du XX^e ont entraîné à la fois une augmentation de la population globale et un basculement du « centre de gravité démographique » de la France : les campagnes se sont vidées, et surtout ont vieilli beaucoup plus vite que les villes
- Des transformations économiques importantes ont accompagné et renforcé ce mouvement, au point que l'activité agricole est devenu secondaire dans le monde rural d'aujourd'hui. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la France comptait encore près de 30 % d'agriculteurs dans sa population active ; ils représentent aujourd'hui moins de 5%.
- Ces deux phénomènes ont entraîné des bouleversements sociaux : évolution de la structure par âge et par sexe, de la structure socioprofessionnelle, changements dans les modes d'habitat, tout cela s'est combiné pour renouveler complètement la structure sociale du monde rural.
- La montée des préoccupations écologiques, l'apparition de nouvelles contraintes d'aménagement et de préservation de l'espace prolongent ce mouvement, et remettent encore une fois en cause la place et le rôle du « rural » dans notre société.
- Enfin, le contexte général d'ouverture (réseaux de communication de toute nature, diffusion à grande échelle de modèles socioculturels urbains, développement du tourisme et des loisirs « verts ») renforce la mutation culturelle liée à l'arrivée de nouvelles populations rurales, et constitue de nouvelles sources de tensions.

Par rapport à ces grandes tendances, pour la plupart inscrites dans un mouvement séculaire, la période actuelle est marquée plus précisément par quatre phénomènes.

La poursuite de l'exode rural :

Ce phénomène a perdu de son impact médiatique, mais ses effets sont toujours importants : 2,4 millions de personnes ont quitté les zones rurales sur la dernière période intercensitaire - et ce sont à 63% des moins de trente ans. Mais l'exode rural est masqué par un phénomène nouveau : l'exode urbain. Sur la même période, 3,5 millions de personnes ont quitté les pôles urbains pour se diriger en partie vers des communes à dominante rurale (1,1 million), et même vers le « rural isolé » (0,9 million). Malgré ce flux, les communes rurales hors influence urbaine continuent globalement à perdre des habitants.

La composition de la population rurale se transforme donc en profondeur. Dans certaines zones, le vieillissement se poursuit, la population se réduit (dans les Alpes de Haute Provence, la densité tombe aux environs de 11 habitants au km² dès que l'on quitte le val de Durance ou le bassin de Digne) : de nombreuses petites écoles (mais aussi des collèges) risquent d'être condamnées à disparaître à plus ou moins long terme, alors que globalement la population rurale - essentiellement dans la zone périurbaine - s'accroît.

Le développement des migrations alternantes

Aujourd'hui, 1/4 des actifs français travaille dans une commune différente de sa commune de résidence. Les zones rurales sous dominante urbaine sont particulièrement touchées par ce phénomène, mais il s'étend à l'ensemble du monde rural, mélangeant ainsi des populations résidentes très diverses : doivent alors coexister des modes très différents d'utilisation de l'espace...

Les transformations sociales

Les mouvements évoqués ci-dessus se traduisent par l'arrivée de trois grands types de migrants :

- des ménages aisés, instruits, qui ont choisi la zone rurale comme lieu de vie mais qui ne s'y intègrent que très peu : ils travaillent en milieu urbain, et y envoient leurs enfants, qui ne fréquentent donc pas (ou peu) l'école rurale ;
- des ménages d'inactifs, généralement âgés (30% des habitants des communes à dominante rurale ont plus de 55 ans) ;
- des familles "en difficulté", arrivées en plus grand nombre avec la montée du chômage dans les années 70-80, et qui sont souvent venues chercher dans le milieu rural un refuge ou une nouvelle chance.

En même temps, la composition socio-économique se transforme. Le rural n'est plus à dominante agricole : les ouvriers représentent 36 % de la population des communes à dominante rurale, beaucoup plus qu'en zone urbaine. Parallèlement, émergent de nouvelles fonctions de l'espace rural (fonctions récréatives et d'accueil) qui font apparaître de nouveaux emplois, surtout dans les services aux particuliers.

De ce fait, la population qualifiée de "rurale" de par son lieu de résidence est de moins en moins homogène, du point de vue de ses caractéristiques économiques, sociales et culturelles.

L'évolution des comportements et des exigences

Compte tenu des caractéristiques évoquées ci-dessus, le milieu rural apparaît comme une "zone sensible" : le dépeuplement, les difficultés d'existence, parfois accrues ces dernières années par le ralentissement de l'activité touristique, le sentiment d'être les "oubliés du développement", l'hétérogénéité des attentes enfin se conjuguent pour amplifier parfois les réactions de la population rurale confrontée aux problèmes de la scolarité de ses enfants.

Mais ces spécificités n'empêchent pas que les exigences du consommateur en milieu rural se rapprochent de celles du consommateur urbain : la coupure "rural/urbain" n'a plus le même sens aujourd'hui (communications plus faciles, habitat alterné, etc.). De même, l'exigence de qualité ou de diversité de l'offre est de plus en plus grande, alors qu'elle ne caractérisait autrefois que le milieu urbain. Il en résulte une mise en concurrence des services offerts par les divers pôles environnants, qui concerne aussi les services éducatifs (ou du moins l'image qu'en ont les résidents) et des arbitrages entre qualité et proximité : de plus en plus, on accepte d'aller chercher plus loin un service que l'on juge plus efficace...

Le monde rural continue donc de vivre des transformations de grande ampleur. Dans ces conditions, la question de l'école rurale doit en permanence être résolue.

Qu'est-ce que « l'école rurale » ?

L'expression « école rurale » renvoie à tout un ensemble de représentations qui sont au cœur de très nombreux débats. Le système éducatif en général faisant l'objet en France d'une attention soutenue de la part des citoyens, des médias et des chercheurs, il apparaît aujourd'hui comme une « question vive » dans la société française. Les problèmes de la ruralité en sont une autre : le « rural » pèse très lourd en France, beaucoup plus par les prises de position politiques qu'il suscite que par son poids économique réel, et ce depuis au moins le début du XX^e siècle. Dans ces conditions le croisement des deux problématiques (scolaire et rurale) produit un objet d'analyse particulièrement exposé aux controverses et aux prises de position idéologiques. Notre propos n'est pas ici de faire l'histoire de l'école en milieu rural, mais simplement de dégager quelques grandes caractéristiques et quelques grandes tendances sur les 30 dernières années, de façon à pouvoir situer plus précisément les analyses que nous nous proposons de mener sur les problématiques de « l'école rurale ».

Des questions épineuses, des définitions vagues...

Précisons tout de suite que l'expression « école rurale » doit s'entendre au sens large : il faudrait, pour être précis, parler de « système éducatif en milieu rural » - il est donc nécessaire à minima d'inclure les collèges ruraux dans la réflexion. Mais pour circonscrire le champ de recherche, il faut d'abord se pencher sur l'expression « milieu rural ». C'est d'autant plus important que très souvent, la prise en compte de cette dimension rurale renvoie à l'usage de qualificatifs (isolé, profond, montagnard, etc.) dont la définition n'est pas non plus très claire.

Dans les années 70-80, l'attention s'est portée sur l'école rurale à travers deux grands phénomènes :

- D'une part, **la problématique de « l'inégalité des chances scolaires »**, qui repose pour une large part sur la médiatisation (pas toujours très rigoureuse) des recherches menées en sociologie de l'éducation dans les années précédentes par des auteurs promis à un brillant avenir, tant sur le plan scientifique que sur le plan éditorial. Citons pour mémoire les noms de P. Bourdieu, J.C. Passeron, R. Establet, C. Baudelot, représentatifs (entre autres) de la théorie sociologique de la « reproduction ». La question centrale devient celle de la « réussite scolaire » des élèves issus de l'école rurale.
- D'autre part, **la problématique de l'aménagement du territoire** : l'action entreprise sous l'égide de la DATAR, en particulier dans le cadre de la « loi Montagne » autour de l'élaboration des « schémas de massifs », va aboutir à une nouvelle définition des zones rurales et/ou de montagne dites « défavorisées », et sera suivie de la mise en place d'un ensemble d'actions en leur faveur – nous y reviendrons. La politique européenne telle qu'elle transparaît à travers la définition de certains zonages et objectifs (l'objectif « 5b ») ou de certains programmes (programmes LEADER, INTERREG...), ira dans le même sens.

Quant à la nature même du « rural », elle reste définie sur la base de la taille des communes, et repose en fait sur la notion **d'unité urbaine** :

« ensemble d'une ou de plusieurs communes sur le territoire desquelles se trouve un ensemble d'habitations tel qu'aucune ne soit séparée de la plus proche de plus de 200 mètres et qui comporte au moins 2 000 habitants »⁷.

Les communes sont dites « urbaines » si elles appartiennent à une unité urbaine. Les communes rurales sont donc définies de façon exclusivement négative : ce sont celles qui ne sont pas urbaines ! Les schémas de massif apportent des précisions supplémentaires (critères d'altitude moyenne, ou d'écart d'altitude entre les points les plus hauts et les plus bas de la commune par exemple), mais la logique de base n'est pas bouleversée.

Ce n'est que depuis 1998 que la base de définition du monde rural a véritablement changé, à partir des travaux de l'INRA et de l'INSEE.

⁷ P. Champsaur (dir.), *Les campagnes et leurs villes*, INRA-INSEE, Contours et Caractères, 1998

La nouvelle typologie INSEE

La nouvelle vision du découpage territorial s'est élaborée en deux temps :

- En 1996, l'INSEE propose un nouveau découpage, le **zonage en aires urbaines** (Z.A.U.), qui débouche sur une partition en un espace à dominante urbaine (13 300 communes) et un espace à dominante rurale (23 300 communes)..
- En 1998, un groupe de travail commun INRA-INSEE⁸, constatant l'inadéquation du zonage à l'analyse fine de la réalité rurale, propose un redécoupage de l'espace à dominante rurale en quatre catégories :
 - **le rural sous faible influence urbaine** (8 359 communes, dont 20% des actifs vont travailler chaque jour dans les aires urbaines) ;
 - **les pôles ruraux**, (337 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois et comptant plus d'emplois que d'actifs résidents) ;
 - **la périphérie des pôles ruraux**, (2 925 communes, dont au moins 20% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux) ;
 - **le rural isolé** (les 10 790 communes restantes)⁹.

Ce découpage a une particularité : dans chacune de ces zones se trouvent incluses des communes urbaines : la moitié des unités urbaines se trouve en effet dans l'espace à dominante rurale, et en sens inverse l'espace à dominante urbaine contient 9500 communes rurales. C'est dire que l'analyse repose avant tout sur la polarisation de l'espace : elle est beaucoup plus complexe, et constitue une approche plus riche de l'organisation des territoires. Elle intègre en fait une nouvelle logique : c'est le pouvoir économique qui transparaît à travers la prise en compte des capacités d'attraction des nouvelles zones. Elle nous permet donc une autre lecture de la localisation des établissements scolaires.

Le réseau éducatif à travers la nouvelle typologie des espaces ruraux

Les écoles :

Tableau 1 : les écoles : situation en 1994 (Source DPD/MEN, public + privé sous contrat)

| Zone | % de communes possédant une école | Nombre d'élèves | Nombre d'écoles |
|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------|-----------------|
| Rural sous faible influence urbaine | 62.4 | 434 716 | 6 655 |
| Pôles ruraux | 96 | 193 230 | 1 330 |
| Périphérie des pôles ruraux | 59.9 | 84 375 | 1 918 |
| Rural isolé | 54 | 397 426 | 7 066 |
| Total espace rural | | 1 109 747 | 16 969 |
| France entière | 67.7 | 4 601 293 | 41 072 |
| % Espace rural / France entière | | 24.1 | 41.3 |

L'espace à dominante rurale accueille le quart des élèves du primaire, mais plus de 40 % des écoles : les effectifs moyens sont donc plus faibles en zone rurale. Le rural isolé se distingue par son faible taux d'équipement mais la différence avec les autres zones reste minime.

Tableau 2 : L'évolution 1988-1994 (Source DPD/MEN public et privé sous contrat)

| Zone | Evolution du nombre d'élèves | Evolution du nombre de classes | Evolution du nombre de communes possédant une école |
|-------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| Rural sous faible influence urbaine | -4.7 | -5.3 | -8.5 |
| Pôles ruraux | -6.3 | -6.1 | -0.9 |
| Périphérie des pôles ruraux | -6 | -8 | -11.1 |
| Rural isolé | -7 | -9.3 | -12.5 |
| France entière | -3.6 | -3.3 | -7.4 |

⁸ P. Champsaur (dir.), Les campagnes et leurs villes, op.cit.

⁹ Les effectifs sont ceux du recensement de 1990

Pour analyser ce tableau, il faut se souvenir que les effectifs d'élèves dans le primaire connaissent depuis le début des années 90 un fléchissement. On voit ici - sans surprise ! - qu'il est particulièrement marqué dans l'espace à dominante rurale. Si les pôles ruraux résistent plutôt bien (le % de communes équipées est resté stable), le rural isolé continue à perdre des écoles, des classes et des élèves, à un rythme très important. Par ailleurs, le pourcentage de communes appartenant à un regroupement pédagogique intercommunal s'est accru très fortement, et continue de croître : il dépasse 40 % dans l'ensemble de la zone.

Tableau 3 : Les écoles à classe unique : Evolution du nombre d'écoles (public seul), 1960-1998

| | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1998 | Variation 1998/1960 |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------|
| Ecole à classe unique | 19010 | 17973 | 11433 | 7657 | 5873 | - 69.1 % |
| Ensemble des écoles | 80837 | 65679 | 60702 | 56663 | 52785 | - 34.7 % |

Source DPD/MEN, public et privé sous contrat.

Le phénomène décrit ci-dessus se retrouve de façon plus globale, lorsque l'on observe l'évolution de l'effectif des écoles à classe unique : elles représentaient près du quart des écoles en 1960, elles n'en représentent plus que le neuvième aujourd'hui. A l'évidence, la baisse très rapide de leur nombre affecte principalement les zones rurales, et tout particulièrement le rural isolé, ce qui explique la baisse du pourcentage de communes possédant une école évoqué ci-dessus.

Les collèges

Tableau 4 : les collèges en 1995 et évolution 88-95 , Source DPD/MEN, public et privé sous contrat

| Zone | % de communes possédant un collège en 1995 | Evolution du nombre de communes possédant un collège 88-95 | Evolution du nombre d'élèves 88-95 |
|-------------------------------------|--|--|------------------------------------|
| Rural sous faible influence urbaine | 6.1 | +0.4 | +4.1 |
| Pôles ruraux | 56.4 | +0.3 | +0.1 |
| Périmétrie des pôles ruraux | 0.9 | -6.9 | -8.4 |
| Rural isolé | 7.6 | -0.7 | -3.4 |
| France entière | 9.8 | +1.7 | +2.6 |

Les collèges ont, sur la période 88-95, gagné des élèves au plan national. Ce n'est pas le cas en zone rurale. Le taux d'équipement, déjà faible en dehors des pôles ruraux, a encore diminué, (alors que le nombre des collèges s'est accru légèrement). Il y a aujourd'hui au plan national environ 60 collèges de moins de 100 élèves et 300 en comptent moins de 200¹⁰. Le nombre d'élèves est fortement décroissant dans la périphérie des pôles ruraux et dans le rural isolé : la tendance observée pour les écoles se confirme ici, et les données démographiques générales risquent de la renforcer. En effet, la population scolarisable a diminué de 4% entre 1990 et 1997 sur le territoire métropolitain, et la baisse est particulièrement sensible dans les zones rurales (supérieure à 10% dans l'Allier, l'Aveyron ou le Cantal par exemple¹¹). L'espace rural n'a pas fini de connaître des problèmes de carte scolaire !

L'organisation du réseau éducatif et ses conséquences

La spécificité du système éducatif en milieu rural résulte à l'évidence des caractéristiques évoquées ci-dessus. Mais l'organisation du réseau a en elle-même toute une série d'effets. Un exemple : les élèves du rural sous faible influence urbaine vont la plupart du temps se diriger vers des collèges situés en zone urbaine, alors que ceux de la périphérie des pôles ruraux et ceux du rural isolé iront vers les pôles ruraux (56, 4 % de ces pôles possédant un collège).

¹⁰ BO. N° 48 , 24/12/99

¹¹ Géographie de l'Ecole, N° spécial novembre 1999, DPD/MENESR

En conséquence, les élèves des très petites écoles, souvent à classe unique ou à cours multiple, iront dans de tout petits collèges. Par contre, tous se retrouveront dans la plupart des cas dans les lycées urbains, car l'espace à dominante rurale ne possède que très rarement cet équipement.

Les phénomènes liés à la petite taille des établissements vont ainsi marquer durablement la scolarité des élèves ruraux, qui vont souvent passer de la petite école au petit collège, et connaître ce genre de situation pendant une douzaine d'années.

De ce fait, il y a indiscutablement **des modalités spécifiques de la socialisation scolaire en milieu rural** :

- petite taille des unités : dans les Alpes de Haute Provence, 27 % des écoles sont à classe unique, et les cinq collèges ruraux totalisent à peine 600 élèves,
- isolement des enseignants, soit parce qu'ils sont effectivement seuls (cas des écoles à classe unique), soit parce qu'ils sont les seuls représentants de leur discipline (cas des petits collèges) et parce qu'ils sont éloignés géographiquement des autres établissements : la superficie moyenne de la zone couverte par un collège est de 462 km² dans les Alpes de Haute Provence, de 41 km² dans les Bouches du Rhône...,
- réduction du nombre des formateurs rencontrés au cours de la scolarité : le même maître de classe unique a accompagné les élèves pendant six ou huit ans, le même prof de français ou de mathématiques suivra le collégien de la sixième à la troisième (la structure type des petits collèges ruraux est une structure à six classes : deux classes de sixième et de cinquième, une quatrième et une troisième),
- en sens inverse, forte rotation des enseignants sur les postes situés en zone rurale, qui limite l'intégration des enseignants dans la vie locale,
- réduction du nombre des options ou de la diversité des enseignements proposés (en langues vivantes en particulier),
- réduction du nombre et du type d'intervenants extérieurs disponibles,
- faiblesse des équipements culturels, des actions para et péri-scolaires disponibles dans l'environnement immédiat.

Ainsi, la faiblesse des effectifs s'accompagne d'une structure spécifique du réseau scolaire, en étoile, où les relations transversales (d'école à école ou de collège à collège) sont difficiles, pour des raisons matérielles mais aussi organisationnelles. Cet aspect a été largement pris en compte par les politiques publiques, en particulier à travers les politiques d'aménagement du territoire, qui ont facilité la mise en place de dispositifs spécifiques.

Les dispositifs spécifiques

Les années 70-80 ont vu se développer principalement trois types de dispositifs, en vue de rompre l'isolement des écoles (et des collèges ruraux, mais à un moindre degré), mais aussi de mieux gérer les moyens.

- les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) :

L'idée est simple : si les écoles rurales sont trop petites, il faut les regrouper. Les RPI peuvent être de deux sortes :

- Regroupements complets, par constitution d'une école à plusieurs classes en regroupant sur un même lieu plusieurs écoles à classe unique. Dans ce cas, il faut d'abord déterminer quelle est la commune qui accueillera l'ensemble ainsi constitué, et il faut ensuite que la capacité d'accueil soit suffisante, en ce qui concerne les bâtiments (nombre de salles de classe), mais aussi les services annexes (cantine scolaire),
- Regroupements par cycles : dans ce cas, les villages conservent leurs écoles, mais les élèves sont regroupés par cycles. Au cours de leur scolarité primaire, ils passeront ainsi d'un village à l'autre.

Dans les deux cas, on se heurte à tout un ensemble de difficultés : opposition des communes dont les écoles sont menacées de fermeture, protestations des parents d'élèves, nécessité de mettre en place des systèmes de transports et d'hébergement des élèves, etc. Malgré cela, ces regroupements, au nombre de 4600, concernent aujourd'hui près de 440 000 élèves¹².

¹² BO. N° 48 , 24/12/99

- le dispositif « ERC » (Ecole Rurale et Communication) :

Lancé au début des années 80 dans plusieurs départements ruraux, ce dispositif vise à regrouper les élèves des très petites écoles de façon périodique, pour reconstituer quelques journées par an des cours de niveau homogène (tous les CE1 ensemble, tous les CM ailleurs par exemple), de façon à pouvoir organiser des activités qui se rapprochent de celles organisées dans les écoles de plus grande taille (comment organiser un match de foot dans une école à classe unique comportant une dizaine d'élèves de 3 à 11 ans ?) ou de bénéficier d'apports divers (en informatique, technologie, etc.).

- les EMALA (équipes mobiles académiques de liaison et d'animation) :

Ces équipes, créées à la fin des années 70, sont constituées de maîtres dotés d'un véhicule transportant du matériel pédagogique (généralement en relation directe avec les CDDP) qui circulent entre les écoles isolées pour apporter le matériel, mais aussi l'aide du maître « mobile », qui peut intervenir dans des domaines spécifiques (en informatique ou technologie très souvent) ou permettre par sa présence de constituer des groupes classes plus homogènes pour telle ou telle activité. Les actions diffèrent selon les époques et les départements, mais l'idée centrale reste celle de rupture de l'isolement.

Les nouvelles tendances

Les dispositifs cités ci-dessus datent pour la plupart d'une vingtaine d'années. Leur mise en place a coïncidé avec celle des schémas de massifs impulsés par la DATAR, qui a fourni des moyens conséquents pour le démarrage. Ils sont confrontés maintenant à deux types de problèmes : l'épuisement du dynamisme initial et la pérennité des financements, l'Education Nationale n'ayant pas toujours pris le relais des financements spécifiques de la période d'expérimentation.

De plus, de nouvelles modalités d'intervention apparaissent :

- Le rôle des technologies de communication :

Le développement des moyens de communication à distance, et particulièrement d'Internet, change évidemment la donne en matière de rupture de l'isolement. Il s'agit d'une priorité ministérielle fortement affirmée. De nouvelles solutions techniques apparaissent, mais les problèmes restent sensiblement les mêmes : les petites structures rurales sont celles qui ont les besoins les plus criants, mais aussi les moyens les plus limités. La bonne volonté des collectivités locales est à nouveau mise à contribution, mais elle a ses limites. Néanmoins, l'usage des « TICE » se répand rapidement. Il est cependant encore trop tôt pour savoir s'il s'agit véritablement d'une solution aux problèmes de l'isolement ; il s'agit d'une des hypothèses qui seront testées par l'Observatoire de l'Ecole rurale.

- La mise en place des « réseaux d'écoles rurales et de collèges » :

Le texte de S. Royal sur « l'avenir du système éducatif en milieu rural isolé » (BO n° 48 du 24/12/99) insiste lourdement sur la nécessité de mettre en place ces réseaux, conçus pour une part comme des relais à l'action des RPI décrits ci-dessus. Les propositions contenues dans ce document n'apportent rien de fondamentalement nouveau, et l'évaluation de l'état d'avancement de ce projet (prévue pour le deuxième trimestre 99) n'a pas donné lieu, si elle a été effectuée, à publication. Le texte prévoyait de toute façon que la mise en place pouvait se prévoir « sur plusieurs années »... La question des réseaux sera aussi étudiée par l'Observatoire.

Dans le même ordre d'idées, la réforme des ZEP est elle aussi trop récente pour que l'on puisse savoir si la création de « ZEP rurales » apportera des solutions nouvelles.

- La construction de partenariats durables avec des organismes extérieurs à l'Education Nationale :

Il ne s'agit pas à proprement parler d'un dispositif spécifique à l'école ou au collège rural. Mais, par rapport à la situation particulière de ces structures, il peut revêtir une importance toute particulière... que l'Observatoire s'est également engagé à analyser.

L'école rurale est-elle efficace ?

La médiatisation des questions scolaires ne cesse de nous le répéter : le système éducatif français est en crise. Alors que l'espérance de scolarité s'allonge, que le nombre d'élèves et d'étudiants n'a jamais été aussi important (même s'il existe quelques fléchissements liés à des facteurs démographiques), que les taux de réussite aux examens s'accroissent, que les niveaux de diplôme atteints par les générations successives ne cessent de s'améliorer, alors que les comparaisons internationales sur les acquis des élèves sont plutôt encourageantes, les médias se repaissent de scénarios « catastrophe » : l'école serait devenue le lieu de l'ignorance acceptée, de la violence passivement admise, de la démission collective, du renoncement...

Dans le même temps, des travaux récents¹³ rappellent que les grands problèmes liés à l'inégalité des chances scolaires n'ont pas disparu de notre société : au niveau macrosociologique, la possession du capital économique reste un déterminant majeur des inégalités de réussite.

De plus, les années qui viennent de s'écouler ont entretenu dans l'esprit des Français les inquiétudes sur le devenir de leurs enfants, dans un monde où la situation de l'emploi évolue de plus en plus vite, et de façon imprévisible. Les multiples accusations portées contre le système éducatif (incapacité à s'adapter et à saisir les opportunités des changements technologiques, décalage avec les besoins réels de l'économie et/ou du marché du travail, etc.) en témoignent largement, même si elles procèdent bien souvent beaucoup plus de l'exagération ou de l'anathème que de l'analyse scientifique.

Notons enfin que cette situation n'est pas spécifiquement française : dans de nombreux pays européens, aux Etats-Unis, les questions scolaires sont à l'ordre du jour et soulèvent les passions.

Dans ces conditions, il est facile de comprendre à quel point les problèmes posés par le fonctionnement et l'évolution du système éducatif en milieu rural et montagnard sont difficiles à traiter. L'école rurale apparaît parfois comme un concentré de tous les problèmes du système éducatif : retard technologique, dévalorisation sociale, éloignement des centres de décision, de formation, de ressources... Si l'on ajoute à cela les spécificités de la composition socioprofessionnelle population rurale (qui a beaucoup changé depuis 30 ans), le tableau apparaît particulièrement complexe à analyser.

Pourtant, l'image de l'école rurale a évolué.

Dans les années 60-70, la préoccupation essentielle était celle de l'égalité des chances. Sous l'influence des avancées de la sociologie de l'éducation, fortement marquée par la théorie « de la reproduction »¹⁴, la question posée à l'école rurale était d'abord celle de la réussite scolaire : permet-elle à ses élèves d'obtenir les mêmes résultats, d'avoir le même devenir scolaire que ceux des écoles urbaines ? Evidemment, la question est biaisée : les performances scolaires ne déterminent pas à coup sûr les trajectoires scolaires, les milieux socioprofessionnels d'origine ne sont pas comparables, les évolutions économiques sociales et culturelles non plus.

Malgré cela, un sujet aussi grave a donné lieu, on s'en doute, à une profusion d'analyses et de prises de position.

Dès 1983, une enquête réalisée sous la responsabilité de la DEP (enquête « VOGLER ») sur les élèves de CM2 dégageait un ensemble de caractéristiques :

- peu d'écart entre les résultats scolaires des enfants des écoles rurales et ceux des écoles urbaines pour les apprentissages fondamentaux ;
- les résultats les plus satisfaisants sont obtenus dans les écoles à trois classes ;
- la préscolarisation demeure plus faible en zone rurale ;
- les catégories socioprofessionnelles les plus défavorisées sont sur-représentées en milieu rural.

Les études menées ultérieurement à partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième dès la fin des années 80 ont corroboré dans l'ensemble ces résultats, avec parfois des conclusions moins favorables à la classe unique.

¹³ voir par exemple : Thélot C. et Vallet L.A., La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis un siècle, in *Economie et statistiques*, novembre 2000

¹⁴ Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction, Editions de Minuit, 1972

En 1989, une enquête nationale de la DEP portant sur 1100 collèges des académies de Dijon, Grenoble, Nancy, Nice, Rennes et Toulouse (enquête « Oeuvrard ») apportait deux éléments complémentaires très importants :

- le taux d'accès en seconde varie avec la taille des collèges ruraux : 40.3% pour ceux de moins de 200 élèves, 52.6% pour ceux de plus de 400 élèves ;
- les élèves des petits collèges ruraux éprouvent des difficultés d'insertion dans les seconds cycles longs, et s'orientent davantage vers les séries technologiques.

Dans les années 90, les travaux issus de la mission confiée par le Ministère à P. Mauger¹⁵, ainsi que de nombreuses recherches vont affiner l'analyse : ils aboutiront généralement à des conclusions favorables aux écoles rurales quant aux apprentissages, mais confirmeront aussi un certain nombre de difficultés rencontrées par les élèves des écoles rurales dans leurs cursus ultérieurs : moindre degré d'ambition, niveaux d'aspiration et d'expectation plus faibles en matière d'orientation scolaire et professionnelle, difficultés d'intégration dans les grands établissements urbains, etc.

On peut noter que c'est aussi au nom de l'égalité des chances que seront mis en œuvre dans les années 70 les nombreux dispositifs en faveur de l'école rurale dont il a été question ci-dessus. Conçus comme des palliatifs ou comme des adjutants, ils avaient souvent pour but de « maintenir » la présence des écoles rurales, réalisant ainsi, à travers des dispositifs de nature pédagogiques, des objectifs relevant de l'aménagement du territoire.

Aujourd'hui, les objectifs et les questions ont changé de nature.

Cela est dû pour une part à la « nouvelle donne » des espaces ruraux, qui se sont ouverts (à travers tous les moyens de communication), qui dans de nombreux cas ont commencé à regagner des habitants et qui surtout représentent aujourd'hui des enjeux majeurs dans l'optique du développement durable.

Mais il y a aussi des facteurs plus directement liés à l'école rurale, qui a su retourner à son avantage certains caractères considérés plus tôt comme des handicaps. Le travail en petits groupes, la polyvalence des maîtres, la proximité du milieu environnant, le rôle positif des technologies de communication (qui se sont diffusées très rapidement en milieu rural) ont changé les modes de fonctionnement. Plus personne ne met en doute aujourd'hui la capacité de l'école rurale à délivrer une formation de qualité.

Reste que les problèmes de l'inégalité des chances ne sont pour autant résolus. Il est encore pénalisant pour un fils de petit agriculteur ou d'employé en zone rurale d'aller étudier en ville, l'offre scolaire en milieu rural est moins variée, l'environnement socioprofessionnel et culturel moins ouvert.

L'enjeu majeur se situe donc aujourd'hui non pas dans les apprentissages fondamentaux, mais dans les trajectoires scolaires à moyen et long terme - d'où la construction de l'Observatoire de l'Ecole rurale, qui devrait permettre de les analyser en vraie grandeur et en détail.

Il est clair aussi que mieux connaître les réalités et les problèmes du devenir scolaire des élèves issus de l'école rurale ne suffira pas : il faudra être capable de proposer des solutions. A cet égard, l'évolution de la formation des futurs enseignants de ces zones, déjà amorcée dans les IUFM, devra être poursuivie. L'examen des solutions préconisées ou expérimentées dans les pays européens devrait constituer aussi un moyen privilégié d'enrichir la réflexion en la matière.

L'école rurale demain

Les changements intervenus depuis une vingtaine d'années dans le milieu rural lui-même, l'évolution technologique et plus généralement l'évolution des représentations sociales et de la demande sociale d'éducation conduisent ainsi à analyser autrement la situation de l'école rurale en France aujourd'hui.

A la période d'intense remise en cause de ses performances et de ses atouts semble succéder des approches plus nuancées. Certes l'école rurale coûte cher, très cher même si l'on calcule en termes d'indices par tête : le « coût unitaire » de l'élève rural est très élevé, et il s'alourdit encore de nombreuses charges induites (transports, restauration), proportionnellement plus importantes qu'en milieu urbain.

¹⁵ voir par exemple : Mauger P. (dir.) – Agir ensemble pour l'école rurale, MENC, direction de l'information et de la communication, 1992

De plus, nous venons de la voir, l'inégalité des chances frappe toujours les élèves des zones rurales, essentiellement par le biais des difficultés de la socialisation scolaire (adaptation à la vie scolaire dans les grandes structures urbaines) par leur moindre niveau d'aspiration, par la modestie relative de leurs attentes et par leur plus faible désir de mobilité, sans qu'il soit toujours facile de distinguer ce qui relève des spécificités de l'école rurale elle-même et ce qui découle de caractéristiques liées à la structure socio-professionnelle – ou à d'autres variables encore mal étudiées...

Mais l'école rurale garde de fervents défenseurs : même si sa fonction de « dernier rempart » contre la suppression des services publics de proximité est parfois plus symbolique que réelle, elle reste un critère décisif dans le choix de la résidence des jeunes ménages, elle bénéficie d'une image positive quant à la qualité des relations humaines qu'elle engendre, et elle est perçue comme un lieu fondamental de socialisation des enfants comme des parents... Les instituts universitaires de formation des maîtres ont d'ailleurs pris en compte cette dimension de « l'école de proximité » : dans la plupart des cas, ils ont conservé les sites des anciennes Ecoles Normales des départements ruraux pour en faire des centres de formation, qui accueillent essentiellement les futurs professeurs des écoles des classes rurales. Ces lieux de formation se sont efforcés de prendre en compte les besoins spécifiques de ces enseignants, comme en témoignent les actions de formation et de recherche impulsées par le Pôle Sud Est des IUFM, dont il sera question plus loin. De plus, les élus locaux continuent d'y attacher une importance extrême, la défendant même parfois au delà de ce que demandent familles et enseignants... Ce qui n'empêche pas que se poursuive la réduction du nombre des petites écoles (surtout celles à classe unique) et qu'apparaissent pour les années à venir de sérieuses menaces pour de nombreux petits collèges victimes des évolutions démographiques...

Pourtant, si jusqu'à présent l'école rurale était souvent unilatéralement demandeuse d'outils et de partenariats lui permettant une ouverture sur l'extérieur, il apparaît actuellement qu'elle commence à être considérée comme un acteur potentiel des politiques de développement local. L'école a donc peut-être un rôle nouveau à jouer dans les politiques d'aménagement des territoires ruraux.

Par rapport aux politiques éducatives proprement dites, la question centrale est aujourd'hui celle du devenir scolaire et professionnel des élèves de l'école et du collège rural. Car c'est dans la construction des projets d'orientation des élèves que se situe l'enjeu majeur pour le devenir de l'école rurale : si elle est à même, grâce aux évolutions qu'elle connaît, d'assurer à ces élèves des chances d'avenir comparables à celles des élèves urbains, elle pourra non seulement subsister, mais plus encore constituer un facteur de dynamisme pour le milieu rural dans son ensemble, avec des conséquences positives à long terme pour l'ensemble de la communauté nationale.

Première partie

Le système éducatif en milieu rural et montagnard : une grande diversité d'approches

Chapitre 1

Les formes multiples de la ruralité

QU'EST-CE QUE LA RURALITÉ AUJOURD'HUI ?

Philippe PERRIER-CORNET (INRA-ENESAD, Dijon)

Localisation des hommes et des emplois dans les espaces ruraux : constats, mécanismes et perspectives d'évolution¹⁶

L'objectif de ce texte est en premier lieu de dresser un bilan quantitatif de tendances d'évolution dans la répartition des populations et des emplois entre espaces ruraux et urbains, en France depuis le milieu des années soixante-dix. En second lieu, il s'agit de proposer des éléments d'interprétation économique de ces évolutions. Enfin, on tentera d'utiliser d'une façon prospective ces éléments en s'interrogeant sur la poursuite ou non dans l'avenir des principales tendances observées.

Nous considérons que la distribution des hommes et celle des activités économiques dans l'espace sont deux phénomènes en grande partie liés, qu'il convient -autant que faire se peut- d'analyser conjointement. Mais ils suivent aussi des tendances divergentes qui peuvent reposer sur des mécanismes propres. Ceci nous conduira à exposer successivement, bien que cela soit peu satisfaisant, les évolutions de population et leur interprétation, puis celles des emplois.

L'approche menée ici est délibérément «spatiale», visant à comprendre comment des faits se distribuent entre différents types d'espaces. Elle n'a donc pas pour objet de rendre compte de l'ensemble des comportements des populations rurales, ni de tous les débats sur le fonctionnement de l'emploi rural. Elle entend par contre contribuer à ces débats, d'une façon originale et complémentaire à d'autres approches de géographes, d'économistes ou de sociologues, qui peuvent être plus régionalisées et localisées ou plus qualitatives que celle-ci (Chapuis et Brossard, 1986 ; Bontron in INRA-SCEES, 1989 ; Kayser, 1990 ; Kayser et al., 1993 ; Jayet, 1993 ; Mathieu dir., 1995 ; Berger et Rouzier, 1994 Aubert, 1996 ...).

Les matériaux rassemblés dans ce texte sont le produit d'un travail collectif qui a mobilisé des membres des équipes de recherche INRA «Espaces ruraux et développement régional» de Dijon et «ETIQ» de Toulouse¹⁷. Les résultats chiffrés présentés sont pour l'essentiel issus de l'exploitation statistique de sources INSEE exhaustives, principalement les recensements de population (RP 75, 82, 90 au lieu de résidence et au lieu de travail). Ces sources ont fait l'objet de traitements spécifiques dans le cadre d'une convention avec l'INSEE. Ces travaux donneront lieu à la réalisation d'un ouvrage dans la série de l'Insee «Contours et caractères» consacré aux espaces ruraux, la coordination d'ensemble du projet étant assurée par B. Schmitt.

¹⁶. D'après le colloque de l'AIP INRA «Nouvelles fonctions de l'agriculture et de l'espace rural» (Toulouse, 17 et 18 Décembre 1996), «Localisation des hommes et des emplois dans les espaces ruraux : constats, mécanismes et perspectives d'évolution», P. PERRIER-CORNET, B. SCHMITT, C. DETANG-DESENDRE, F. AUBERT, F. GOFFETTE-NAGOT.

¹⁷ . Inra Dijon : F. AUBERT, J.P. BOINON, D. CAPT, C. DETANG-DESENDRE, S. CHARLOT, M.C. CORNIER, A. FAUQUE, F. GOFFETTE-NAGOT (chercheur CNRS au LATEC Dijon depuis 1995), M. HILAL, P. PERRIER-CORNET, V. PIGUET, B. SCHMITT, D. VOLLET, INRA Toulouse : M. BLANC, C. LAGRIFFOUL.

Les analyses ont été faites à l'aide d'outils typologiques qui établissent une partition du territoire français métropolitain en catégories d'espaces. Le principe de base commun à ces typologies est de différencier les espaces en fonction de l'intensité des influences urbaines qui s'exercent sur eux, avec en bout de chaîne une catégorie d'espace considérée comme hors influence urbaine. Pour ce faire, l'intensité et les caractéristiques des déplacements domicile-travail de la population active ont été utilisées comme critère pivot dans la mesure où ces déplacements sont considérés comme structurants dans les relations entre catégories d'espaces. Notre travail permet de montrer l'intérêt mais aussi les limites de ce mode de découpage de l'espace (d'autres sont possibles), lié au fait qu'il masque inévitablement certains phénomènes de localisation.

Dans un premier temps, une grille de classification a été élaborée à partir des ZPIU (Zones de Peuplement Industriel et Urbain, délimitation de 1990) et de la taille des unités urbaines centres de ZPIU en différenciant l'ensemble des communes rurales (au sens de leur définition traditionnelle : moins de 2 000 habitants agglomérés) selon la taille des centres urbains qui les influencent et leur distance à ces centres (Hilal, Piguet, Schmitt, 1995). Les communes rurales sont ainsi ordonnées selon un gradient d'influence urbaine qui, d'un extrême à l'autre, va des communes rurales hors influence urbaine jusqu'aux communes rurales périphériques des grandes métropoles. Cette typologie, que nous avons depuis abandonnée pour des raisons de cohérence avec la nouvelle grille INSEE, sera néanmoins utilisée dans la première partie de ce texte, car elle permet de bien mettre en évidence le rôle déterminant des villes sur la démographie rurale.

Nous avons ensuite adopté la nouvelle nomenclature spatiale de l'INSEE, le Zonage en Aires Urbaines ou ZAU (Le Jeannic, 1996) que nous avons développée pour l'espace à dominante rurale.

Le zonage INSEE distingue trois grandes catégories d'espace dont les deux premières constituent «l'espace à dominante urbaine» :

- les pôles urbains, lieux de polarisation liés à la concentration des emplois, regroupent la quasi-totalité des unités urbaines de plus de 20 000 habitants et une petite partie -1/5- de celles de 5 à 20 000 habitants, celles qui offrent 5 000 emplois ou plus, soit 361 pôles au total ;

- les communes périurbaines : cet espace de diffusion et d'interpénétration forte avec la ville est défini par l'intensité des déplacements domicile-travail. On y distingue les couronnes périurbaines, constituées des communes ou unités urbaines dont au moins 40% des actifs résidants travaillent hors de leur commune de résidence et dans une même aire urbaine (la méthode utilisée -MIRABELLE- incluant un processus itératif de type «boule de neige») et les communes multipolatisées regroupant les communes qui envoient au moins 40% de leurs actifs travailler vers différentes aires urbaines (ces dernières regroupent les pôles urbains et leurs couronnes périurbaines). L'ensemble des communes périurbaines rassemble environ 9 500 communes rurales et 582 petites unités urbaines de nature résidentielle ;

- l'espace à dominante rurale est défini comme un solde regroupant l'ensemble des communes et petites unités urbaines qui n'appartiennent pas à l'espace à dominante urbaine (soit 21 760 communes rurales et 950 petites villes ayant une taille moyenne de 4 800 habitants).

Nous avons décontracté dans cette grille l'espace à dominante rurale de façon à rendre compte, même imparfaitement, de l'organisation complexe de celui-ci, en distinguant trois configurations :

- les communes où se prolonge l'influence urbaine au-delà de la première couronne de périurbanisation : le rural «sous faible influence urbaine», qui est défini par le seuil de 20 % de migrants alternants vers les aires urbaines ; il regroupe 8 900 communes (dont 300 petites unités urbaines) qui occupent 24% du territoire français, soit une densité moyenne de 39 hab./km²;

- l'existence d'un fonctionnement propre autour des petites villes du rural qui concentrent un certain nombre d'emplois (plus de 2 000) : les «pôles ruraux» et la «périphérie des pôles ruraux», qui englobe les communes dont 20% ou plus des actifs résidants travaillent dans des pôles ruraux. On dénombre ainsi 335 pôles ruraux, dont la taille moyenne est de 6 300 habitants, et 2 900 petites communes sous l'influence de ces pôles, l'ensemble des pôles ruraux et de leur périphérie occupant 10% du territoire ;

- le solde composé des communes hors influence urbaine et hors influence des pôles ruraux : le «rural isolé». Il regroupe 10 900 communes (dont 300 petites unités urbaines ayant une population moyenne de 3 500 habitants, mais qui concentrent moins de 2 000 emplois) sur 37 % du territoire, soit une densité moyenne de 25 hab./km².

La plupart des résultats seront présentés selon cette seconde grille et les évolutions seront analysées à espace constant (délimitation de 1990). Une première limite de cette grille tient à la question de l'homogénéité

interne de ces catégories d'espaces du point de vue des mouvements d'emplois et de population, limite sur laquelle nous reviendrons plus loin. Une seconde limite provient de la nature des informations contenues dans la principale source utilisée, insuffisante pour bien interpréter les dynamiques spatiales des emplois : si les recensements de population au lieu de travail permettent de bien localiser (et d'une façon exhaustive) les activités économiques, ils sont par contre muets sur les entreprises qui portent ces activités, ce qui limite bien entendu l'interprétation. Ceci étant, les sources sur les entreprises (DADS, SIRENE...) posent d'autres problèmes méthodologiques (Bontron et Cabanis, 1990) ; elles font actuellement l'objet de traitements complémentaires de notre part.

La répartition spatiale des populations et son évolution

Les points forts du constat

Une tendance lourde : la ville, variable de commande principale de l'évolution de la population rurale.

La grille d'analyse d'influence urbaine élaborée à partir de la taille des unités urbaines centres de ZPIU (cf supra) met bien en évidence le rôle de la taille et de la proximité des centres urbains sur la démographie rurale (Hilal, Piguet, Schmitt, 1995).

Entre 1982 et 1990, seules les communes rurales hors influence urbaine ont continué à perdre des habitants dans une période marquée, on le sait, par une croissance d'ensemble de la population dite rurale (+ 6%). Si toutes les catégories de communes rurales sous influence urbaine gagnent des habitants, le fait majeur à souligner est que, en moyenne, l'accroissement de leur population est lié d'une façon quasi-linéaire à la taille de l'unité urbaine d'influence : il est à peine de 4% pour les communes rurales animées par des petites villes, de 8,5% dans l'aire d'influence des villes moyennes, de 13,5% dans le rural sous l'influence des plus grandes agglomérations. On vérifie également que taille du centre urbain et distance à celui-ci se conjuguent pour rendre compte des évolutions démographiques. De ce fait, l'accroissement de population des communes rurales est le plus élevé à proximité des plus grandes agglomérations : il atteint 16% sur la période intercensitaire pour celles qui sont situées à moins de 25 km des métropoles de plus de 200 000 habitants, soit un taux près de 4 fois supérieur à celui de la France entière.

Cette grille d'analyse permet également de bien souligner l'inversion du sens des soldes migratoires entre rural et urbain en France depuis les années 70, déjà mise en évidence dans des travaux antérieurs (Chapuis et Brossard, 1986 ; Kayser, 1990). La croissance démographique des communes rurales sous influence urbaine repose sur un solde migratoire positif, d'autant plus élevé que le centre urbain influent est peuplé, associé à un bilan naturel négatif ou légèrement positif. À l'opposé, les villes (plus précisément les unités urbaines de plus de 20 000 habitants) combinent un bilan naturel fortement positif avec un déficit migratoire.

L'ampleur de la diffusion urbaine et sa différenciation spatiale

Effectuée à partir de la nouvelle nomenclature spatiale, l'analyse des mobilités résidentielles entre catégories d'espaces depuis 1975 montre l'ampleur de l'exode urbain. 3,8 millions de personnes ont quitté les pôles urbains entre 1982 et 1990 ; 3,5 millions l'avaient déjà fait entre 1975 et 82. Ce mouvement a été très intense à la périphérie de ceux-ci, à un point tel que le quart de la population qui réside dans les communes périurbaines en 1990 vivait dans les pôles urbains en 1982 (2,2 millions de personnes). Avec moins d'ampleur, la diffusion urbaine a également concerné l'espace à dominante rurale dans lequel près de 2 millions d'individus venus des pôles urbains et de leurs périphéries sont venus s'installer au cours de la même période. Toutes les catégories de cet espace à dominante rurale ont d'ailleurs attiré des flux de population significatifs, y compris le rural isolé dans lequel 900 000 personnes sont arrivées en huit ans.

À la mobilité résidentielle de ménages urbains correspond en grande partie -mais pas exclusivement- le développement des migrations alternantes (actifs ayant un emploi qui travaillent hors de leur commune ou agglomération de résidence). Secondairement, celles-ci correspondent aussi l'entrée d'actifs ruraux sur les marchés du travail urbains, actifs qui restent localisés dans le rural, et donc à un élargissement de la sphère d'attraction de la main-d'œuvre par les pôles urbains.

Les migrants alternants, qui représentent aujourd'hui plus du quart des actifs français, ont par définition le poids le plus important dans les communes périurbaines où 70% des actifs occupés travaillent en dehors de leur commune de résidence. La mobilité résidentielle urbaine et le développement des migrations alternantes transforment en profondeur la physionomie sociale des autres espaces, surtout à proximité des pôles urbains. Pour autant, les espaces périurbains sont toujours composés en grande partie de petites communes rurales (au sens de la définition classique de l'INSEE). Malgré leur forte croissance démographique, ces espaces restent peu densément peuplés (74 habitants au km² pour l'ensemble des communes périurbaines, environ 50 h/km² pour les seules communes rurales périurbaines), l'activité agricole y occupe toujours la majeure partie du territoire et les agriculteurs qui y sont présents, même s'ils pèsent relativement peu (5% des actifs résidants dans le périurbain), représentent encore plus de 20% de l'ensemble des agriculteurs français. Il s'agit bien encore de zones rurales, mais insérées dans un espace à dominante urbaine.

Des pôles urbains vers leur périphérie et vers l'espace à dominante rurale, les processus de diffusion de populations ou d'attraction urbaine de la main-d'œuvre sont socialement différenciés. D'un côté, les populations concernées présentent une certaine homogénéité du point de vue de l'âge et du cycle de vie : en grande partie, la mobilité résidentielle de l'urbain vers sa périphérie est le fait de jeunes ménages avec enfants (Goffette-Nagot, 1996). Mais dans le même temps, il y a une véritable hiérarchie sociale de la mobilité résidentielle et des migrations domicile-travail selon le type de flux : en haut de l'échelle, les migrations domicile-travail de pôle urbain à pôle urbain et celles de longue distance concernant surtout les cadres supérieurs et les professions intermédiaires ; ensuite, dans celles des communes périurbaines vers les pôles urbains (de loin les plus nombreuses), on observe une sur-représentation des professions intermédiaires et des ouvriers qualifiés ; enfin, dans les migrations domicile-travail de l'espace à dominante rurale vers les pôles urbains, ce sont les ouvriers non qualifiés et les ouvriers qualifiés qui sont sur-représentés.

À côté de la forte liaison mobilité résidentielle/migration alternante, une fraction des mobilités résidentielles de ménages urbains est liée à une mobilité professionnelle vers le rural. Il est difficile d'en apprécier l'importance exacte à partir du simple traitement des RP. Selon les enquêtes FQP (Formation Qualification Professionnelle), environ 450 000 salariés qui travaillaient en milieu urbain en 1988 sont employés dans des communes rurales en 1993 (Blanc, Lagriffoul, 1996). Un traitement (en cours) de l'Échantillon Démographique Permanent de l'INSEE devrait permettre d'avancer sur ces questions.

La poursuite de l'exode rural

L'exode urbain massif masque la poursuite et même l'accentuation d'un important mouvement de migration de populations vers les villes : 2,4 millions de personnes ont migré vers les pôles urbains entre 1982 et 1990, 400 000 de plus que dans la période intercensitaire précédente (tableau 3). Les deux tiers d'entre elles proviennent des espaces relativement proches, déjà plus ou moins sous influence urbaine : les communes périurbaines et le rural sous faible influence urbaine. La grande majorité d'entre eux sont des jeunes : 63% des migrations résidentielles de ces deux espaces vers les pôles urbains concernent des moins de 30 ans. Une partie de la mobilité résidentielle des individus de plus de 30 ans peut correspondre à des migrations «de retour» (ménages initialement urbains ayant migré vers le périurbain ou le rural et qui reviennent habiter en ville).

Dans les espaces ruraux plus éloignés, le mouvement séculaire d'exode rural ne s'est pas tari : 850 000 personnes ont encore migré depuis le rural isolé entre les deux derniers recensements, 60 000 de plus qu'entre 1975 et 82. Les flux de départ du rural isolé, qui correspondent également pour plus de 60% à des départs de jeunes, sont essentiellement dirigés vers les aires urbaines, beaucoup plus rarement vers les pôles ruraux, petites villes pourtant beaucoup plus proches -géographiquement et culturellement- de leur espace d'origine.

La population rurale aujourd'hui : ouvrière, âgée.

Tandis que l'espace rural connaît des transformations sociales fortes avec l'arrivée de populations d'origine urbaine et la marginalisation des agriculteurs dans la population active, il conserve deux caractéristiques qui le marquent déjà depuis de nombreuses années : l'existence d'une population ouvrière rurale nombreuse et l'importance des personnes âgées. Les mobilités résidentielles ont renforcé en partie ces caractéristiques de l'espace rural.

Les ouvriers sont nettement plus représentés dans l'espace rural que dans les pôles urbains. La stabilité de leurs effectifs (voire leur légère croissance dans le périurbain) y contraste avec la diminution de la population ouvrière urbaine. En 1990, 36% des actifs résidants dans l'espace à dominante rurale sont des ouvriers, 32% dans les communes périurbaines et seulement 28% dans les pôles urbains. La majorité des ouvriers résidant dans les

communes périurbaines sont des navetteurs quotidiens. Par contre, ces derniers ne constituent que le quart de la population ouvrière dans l'espace à dominante rurale. Dans celui-ci, c'est aussi le recul important de la population agricole qui accentue le poids relatif d'une classe ouvrière rurale, dont les effectifs étaient déjà relativement fournis de longue date (Fruit, 1986). En définitive, en 1990, les ouvriers constituent de loin la catégorie socioprofessionnelle la plus nombreuse dans toutes les catégories de l'espace à dominante rurale, y compris dans le rural isolé (700 000 ouvriers, 370 000 actifs agricoles). Ce sont les pôles ruraux -dans lesquels il y a peu d'agriculteurs résidants- qui concentrent le plus la population ouvrière : elle y représente près de 40% des actifs totaux.

Tout se passe comme s'il y avait aujourd'hui deux populations ouvrières rurales : une ancienne composée majoritairement de travailleurs non ou peu qualifiés, peu mobiles et employés en grande partie dans les bassins d'emploi ruraux (dans lesquels il y a aussi des migrations alternantes internes au rural qui concernent en grande partie des ouvriers non qualifiés), une nouvelle issue en partie de la périurbanisation, formée d'ouvriers qualifiés dont certains sont venus s'installer dans le rural en accédant à la propriété de leur logement.

L'espace à dominante rurale conserve aussi une image d'espace «âgé» : trois personnes sur dix y sont âgées de 55 ans et plus, alors qu'il y en a à peine une sur quatre dans les pôles urbains et une sur cinq dans le périurbain. La progression des effectifs dans certaines tranches d'âge peut être révélatrice de migrations de retraite d'urbains vers des communes rurales. Entre 1982 et 1990, les migrations depuis les pôles urbains des 50-69 ans ont concerné près de 500 000 personnes (185 000 vers les communes périurbaines, 305 000 vers l'espace à dominante rurale). Cela représente environ 8% de l'effectif initial total de cette classe d'âge dans les pôles urbains et 13% du total des mobilités résidentielles (tous âges confondus sur la période 82-90) vers les communes périurbaines et l'espace à dominante rurale. Au total, les migrations urbaines de retraite ont accru d'environ 10% la population des 50-69 ans dans l'espace à dominante rurale. En comparaison avec les migrations de la population active, celles de ces personnes âgées sont dirigées dans une plus grande proportion vers les espaces les plus éloignés de l'influence des pôles urbains : les pôles ruraux et le rural isolé. Toutefois, l'image «d'espace âgé» du rural paraît encore surtout liée à la structure socio-démographique antérieure de la société rurale traditionnelle. Ainsi, dans le rural isolé, les anciens agriculteurs fournissent encore le flux principal des retraités.

Les mécanismes économiques en jeu dans les flux de population entre urbain et rural

Hormis les mouvements démographiques naturels internes à une catégorie d'espace, les évolutions dans la localisation des hommes entre urbain et rural correspondent à trois cas de figure de mobilité des ménages :

- a. la mobilité résidentielle sans changement du lieu de travail ;
- b. la mobilité résidentielle d'inactifs ;
- c. la mobilité résidentielle liée une mobilité professionnelle.

Ces trois composantes des migrations reposent sur des mécanismes économiques en partie différents, porteurs soit d'une tendance à la dispersion de la population plus ou moins loin des centres d'activité, soit à son agglomération autour de ces centres.

La mobilité résidentielle sans changement de lieu de travail correspond ici pour l'essentiel au mouvement de périurbanisation, dont les déterminants macro-économiques ont été analysés par F. Goffette-Nagot dans le prolongement des analyses du courant de la Nouvelle Économie Urbaine (Goffette-Nagot, 1994 ; Goffette-Nagot et Schmitt, 1996 ; voir aussi les travaux précurseurs de Bauer et Roux, 1976 sur la rurbanisation). D'un côté, le marché foncier et l'existence d'une concurrence pour l'occupation du sol conduisent à la dispersion des ménages, le prix du sol décroissant d'une façon exponentielle avec la distance au centre. De l'autre, les coûts de transport entre domicile et lieu de travail jouent comme force de rappel des ménages à proximité des lieux où se concentrent les emplois. Ce cadre d'analyse macro-économique permet d'expliquer l'importance de la périurbanisation depuis les années 70 : la baisse du coût de transport des individus, par le biais de l'amélioration des infrastructures routières et par la diffusion de la voiture individuelle, associée au désir d'accès à la propriété en maison individuelle, à une demande d'espace croissante avec la taille du ménage et à la recherche de certaines aménités rurales se traduit par un accroissement des distances entre lieu de travail et lieu de résidence (Goffette-Nagot, Schmitt, 1996). Il permet aussi de rendre compte de la différenciation sociale observée dans les flux de dispersion des populations à partir des centres. En effet, l'arbitrage que font les ménages entre coût (monétaire et en temps) de leurs déplacements domicile-travail et consommation d'espace dépend de

l'importance de leur demande de logement (taille et composition des ménages) et de leur niveau de revenu. La logique économique du ménage est d'avoir d'autant plus tendance à s'éloigner des centres d'emplois que sa demande d'espace est forte ; l'effet du revenu est plus complexe, l'arbitrage entre accessibilité et espace induisant un éloignement maximum des ménages à revenu moyen.

La mobilité résidentielle d'inactifs pose la question des mécanismes en jeu dans les migrations de retraite. Ici, par rapport aux actifs migrants-altemants, ce sont a priori des forces de dispersion qui devraient essentiellement s'appliquer, les ménages concernés n'ayant plus à subir le coût des déplacements domicile-travail. Par contre, la demande de proximité des équipements nécessaires à ces ménages aura tendance à limiter leur dispersion : elle va à l'encontre de la propension à migrer vers des espaces de faible densité éloignés des centres. D'une façon plus générale, les approches micro-économiques de la migration montrent bien que, d'une part, la migration a un coût (monétaire, psychologique...) qui est croissant avec l'âge et que, d'autre part, les gains escomptés de la migration sont décroissants avec l'âge (Greenwood, 1985 ; Polèse, 1994). La résultante du jeu de ces forces suggère que la mobilité et la dispersion de la population âgée des aires urbaines vers l'espace à dominante rurale ne peut qu'être limitée. De fait, le constat a montré que les migrations des personnes âgées ont été beaucoup moins fréquentes que celles des plus jeunes.

L'analyse des mobilités résidentielles liées à l'emploi nécessite de recourir à différents cadres d'analyse. En premier lieu, les approches élargies de la théorie du capital humain (Sjaastad, 1962) offrent un angle d'attaque mobilisé par C. Détang-Dessendre pour l'étude des migrations des jeunes d'origine rurale (Dessendre, 1994). Ainsi, la poursuite de l'exode rural d'une certaine partie de la population jeune trouve un premier ressort dans la complémentarité formation-migration : la migration est nécessaire pour valoriser l'investissement formation car les marchés du travail ruraux n'offrent pas les emplois adaptés à cette main d'œuvre. L'élévation spectaculaire du niveau de formation des jeunes actifs alimente, dans cette logique, la poursuite d'un flux de migration à partir du rural.

Pour mieux comprendre, il faut en second lieu se référer aux approches institutionnalistes de l'emploi, en particulier aux théories de la segmentation des marchés du travail, pour interpréter la migration de certaines catégories d'actifs ruraux vers les lieux de concentration de l'emploi. Dans ce cadre, il y a d'une part, le fait que dans les espaces ruraux, le marché du travail n'a pas les caractéristiques d'un marché ouvert, flexible, à fort turnovers, propice à l'insertion de travailleurs dépourvus d'expérience, en particulier les jeunes (Détang-Dessendre et Perrier-Comet, 1996). D'autre part, dans les espaces où la densité d'emploi est faible, il est plus difficile d'apparier compétence et qualification ; de ce fait, les travailleurs qualifiés auront une probabilité d'autant plus forte de valoriser leurs compétences qu'ils se présenteront sur des lieux d'emplois concentrés (Blanc et Lagriffoul, 1996).

Il faut également rendre compte des mobilités liées à l'emploi qui correspondent à des flux de dispersion vers le rural d'autres catégories de la population active. Une hypothèse est qu'il s'agit de migrations de retour de salariés d'origine rurale, «mal» insérés -ou d'une façon peu satisfaisantes dans les marchés du travail urbains (emplois «secondaires» faits de précarité, d'appartenance au secteur privé flexible, ayant connu le chômage, etc...) qui marquent une préférence forte pour la sécurité (Blanc et Lagriffoul, 1996). Du point de vue de l'analyse économique des migrations, la propension à migrer de cette catégorie de travailleurs s'explique logiquement : pour eux, le coût de la migration est faible (ils ont une connaissance du lieu d'arrivée) et le gain escompté de la migration est calculé à partir d'une situation de départ qui leur est peu favorable.

Les dynamiques spatiales des emplois : localisation et redistribution des activités économiques entre espaces ruraux et urbains

Les principaux éléments du constat

En 1990, dans l'espace à dominante rurale, où résident près de 5,5 millions d'actifs (4,9 millions occupés et environ 600 000 au chômage), on dénombre moins de 4,4 millions d'emplois (répartis de façon quasi égale entre le rural sous faible influence urbaine, les pôles ruraux et leur périphérie, le rural isolé). Dans les communes périurbaines, il n'y a qu'un emploi pour deux actifs résidants. À l'inverse, dans les pôles urbains, il y a exactement 2 millions d'emplois de plus que d'actifs occupés (soit 1,15 emploi pour 1 actif résidant, cf tableau 8).

Les secteurs d'activité économique se répartissent d'une façon différente dans l'espace

La répartition spatiale des emplois de production suit en grande partie une logique sectorielle et fonctionnelle.

La sur-représentation de l'agriculture dans l'espace à dominante rurale est une évidence, même si elle n'y occupe plus qu'un emploi sur cinq. Les IAA y sont également relativement plus concentrées, alors que les emplois du bâtiment le sont plutôt dans les communes périurbaines.

Plus des deux tiers de l'ensemble des emplois industriels de production (ou manufacturiers) sont concentrés dans les pôles urbains. Cependant, la part de l'emploi industriel dans l'emploi total est un peu plus importante dans l'espace à dominante rurale et dans les communes périurbaines que dans les pôles urbains. Elle atteint son maximum dans les pôles ruraux (un tiers de l'emploi total de cette catégorie d'espace). Outre les IAA, la plus grande importance relative de l'emploi industriel en milieu rural est due à quelques secteurs d'activités dits traditionnels : les industries du bois et de l'ameublement, du cuir, du textile, du papier-carton, les matériaux de construction, le travail des métaux (forges, fonderies, constructions métalliques...) représentent avec les IAA les 2/3 de l'emploi industriel du rural (mais seulement le tiers de celui des pôles urbains).

Le caractère un peu plus industriel de l'emploi rural par rapport à l'emploi urbain doit être nuancé : les activités tertiaires liées aux entreprises industrielles peuvent au moins pour partie être considérées comme une externalisation par celles-ci de certaines fonctions productives supérieures et elles fonctionnent en symbiose avec la production industrielle. Or, elles sont, relativement à l'emploi total dans chaque espace, trois fois plus représentées dans les pôles urbains que dans l'espace à dominante rurale. En fait, c'est plutôt une division spatiale des fonctions industrielles que suggère cette description.

La répartition spatiale des activités économiques proches de la demande des ménages (commerces, services marchands et non marchands aux particuliers, bâtiment : plus de 40% de l'emploi total en 1990) est logiquement plus liée à celle de la population que celle des activités de production. Le rapport de ces emplois à la population (emplois/population résidente -emplois/population-) varie cependant sensiblement d'une catégorie d'espace à l'autre.

Les services marchands aux particuliers et le commerce de détail sont -relativement à la répartition de la population- nettement sous-représentés dans le périurbain et plus concentrés dans les pôles urbains : en 1990, on dénombre 1 emploi de ce type pour 9 habitants dans les pôles urbains, 1 pour 24 dans les communes périurbaines et 1 pour 15 dans l'espace à dominante rurale.

Les «services publics de proximité» (enseignement primaire et secondaire, administration locale, police, action et protection sociale...) ont une répartition spatiale comparable à celle des services marchands aux particuliers et des commerces : les trois quart sont localisés dans les pôles urbains (1 emploi pour 16 habitants), 8% dans les communes périurbaines (1 pour 37), 17% dans l'espace à dominante rurale (1 pour 26).

La répartition des emplois du bâtiment -autre grande catégorie d'activité liée à des demandes finales- reproduit plus fidèlement celle de la population.

Du fait de l'agriculture, l'évolution de l'emploi depuis 1975 est globalement défavorable aux espaces ruraux

Tous emplois confondus, entre 1982 et 1990 l'emploi a diminué de 5% dans l'espace à dominante rurale et augmenté de 6 et 7% dans les pôles urbains et les communes périurbaines. Cette baisse et le différentiel par rapport à l'évolution urbaine étaient nettement moindres sur la période 1975-82. Les pertes d'emploi sont particulièrement fortes dans le rural isolé.

La chute plus ou moins accentuée de l'emploi dans l'espace à dominante rurale est essentiellement imputable au secteur agricole. La baisse de l'emploi agricole s'est en effet fortement accrue entre 1982 et 1990, passant en taux annuel moyen de -2,5 à -4%. Au total, plus de 800 000 emplois ont été perdus dans l'agriculture entre 1975 et 90 (150 000 dans les communes périurbaines, 600 000 dans l'espace à dominante rurale). Depuis 1982, les taux annuels moyens de diminution des emplois agricoles sont les mêmes dans les trois catégories d'espace où ils sont concentrés : les communes rurales périurbaines, le rural sous faible influence urbaine, le rural plus à l'écart de l'influence urbaine (isolé et proche des pôles ruraux). Cela peut signifier que les

opportunités d'emplois dans les pôles urbains ne jouent plus comme facteur important de diminution des emplois agricoles, contrairement à ce qui avait été observé sur des périodes précédentes (Blanc, Perrier-Cornet, 1987).

Hors agriculture, l'emploi augmente dans toutes les catégories d'espace. Sur la période 82-90 comme sur la période 75-82, la croissance d'emploi est la plus forte dans les communes périurbaines, où elle s'accentue même depuis 1982 (+1,9% par an). Espace à dominante rurale et pôles urbains ont des taux de croissance plus modestes et assez proches (respectivement +0,4 et +0,7% par an). Toutefois, la source DADS, qui permet d'avoir une vue partielle de l'évolution de l'emploi depuis 1990 (emplois salariés hors agriculture et hors fonction publique), indique une reprise de la croissance de l'emploi salarié (privé) dans l'espace à dominante rurale (+1 % par an entre 1990 et 1993), qui serait sensiblement supérieure à celle des pôles urbains.

La «résistance» de l'emploi industriel rural

En valeur absolue, la chute des emplois industriels de production est encore plus importante que celle des emplois agricoles : entre 1975 et 90 le déficit est de plus d'un million d'emplois. Mais ici l'essentiel des pertes (plus des 4/5 ème) a eu lieu dans les pôles urbains, dans lesquels la régression est continue depuis 1975 et semble même s'accélérer depuis 1990. L'emploi industriel progresse par contre largement dans les communes périurbaines depuis 1982. La situation est plus mitigée dans l'espace dominante rurale où l'emploi industriel de production ne parvient pas à maintenir ses effectifs, ni entre 1975 et 90, ni depuis ; ceci étant, le taux de diminution des emplois industriels ruraux (hors tertiaire industriel) est trois fois moins élevé que celui des pôles urbains.

On peut effectivement parler d'une «résistance» de l'emploi industriel manufacturier en France dans les espaces faiblement urbanisés, comme cela a déjà été souligné dans différents travaux (Balley et al., 1991 ; Cohen, 1995 ; Cavailhès et al. 1994). Mais il faut aussi insister sur le déséquilibre entre les gains d'emplois dans les espaces périphériques français et les pertes dans leurs pôles : au cours des années 80 comme depuis 1990, le solde positif de l'emploi industriel manufacturier dans les communes périurbaines n'a jamais atteint 5% des pertes nettes d'emplois des pôles urbains.

Deux secteurs industriels ont un solde d'emplois positif tout au long de la période 1975-93 dans les espaces périurbains et ruraux : les industries agro-alimentaires pour lesquelles la part des emplois dans les communes périurbaines et l'espace à dominante rurale (245 000 en 1975, 285 000 en 1990) passe de 40 à plus de 45% de l'emploi total des IAA, et -plus marginalement- les emplois liés à la production et distribution d'électricité, d'eau, de gaz, mais ceux-ci pèsent peu dans l'emploi rural.

Au-delà des pôles, la forte croissance des emplois liés à la population ne suit pas toujours l'évolution démographique

Les emplois dans les commerces et services marchands aux particuliers sont en progression dans toutes les catégories d'espace depuis 1975, en premier lieu dans les communes périurbaines où la densité de ces emplois est la plus faible. Mais leur densification (variation intercensitaire de emp/pop) est plus faible dans les communes périurbaines que dans les pôles urbains et dans l'espace à dominante rurale : pour la période 1982-90, le ratio emp/pop s'accroît de 7,5% dans le périurbain, de 11,5% dans les pôles urbains, de 13,3% dans l'espace à dominante rurale (en moyenne nationale : +10,7%, ce qui correspond à une évolution de 1 emploi pour 11,9 habitants en 1982 à 1 pour 10,8 en 1990).

Les emplois correspondants à des services publics de proximité sont, comme ceux des services marchands, en progression dans toutes les catégories d'espace depuis 1975, en particulier dans les communes périurbaines. Le ratio emploi/population a même légèrement plus augmenté pour cette catégorie d'emploi (+15,5% entre 1982 et 90) que pour celle des services marchands. Mais on retrouve la même différenciation -défavorable au périurbain- dans l'évolution entre catégories d'espaces : entre 1982 et 1990, emp/pop s'accroît de 12,5% dans les communes périurbaines, de 16,4% dans les pôles urbains et de 18,8% dans l'espace à dominante rurale.

Depuis 1975, la croissance générale des emplois proches de la demande finale correspond à une légère amélioration relative de la position de l'espace à dominante rurale (le ratio emp/pop y augmente un petit peu plus que dans les pôles urbains). Les communes périurbaines présentent quant à elles une situation paradoxale : c'est là où le taux d'accroissement de ces emplois est le plus élevé, mais cet accroissement ne se faisant pas au même rythme que celui de la population, le déficit relatif des emplois par rapport à la population s'y creuse, si l'on compare la situation de ces communes à celle des autres catégories d'espaces.

Nouvelles fonctions, nouveaux emplois dans les espaces ruraux

Dans l'ensemble des emplois liés à la population, certains sont plus directement liés à l'accueil dans un espace donné de populations saisonnières ou particulières (fonctions récréatives et fonctions d'accueil de personnes âgées, de handicapés...).

La contribution à l'emploi du développement des fonctions récréatives n'est traduite que pour une faible partie dans la progression des activités purement récréatives (centres de vacances, campings, remontées mécaniques...). À partir de la nomenclature d'activités et de produits¹⁸, on peut estimer que celles-ci représentent à peine 100 000 emplois en France aujourd'hui. C'est dans l'espace à dominante rurale que ces emplois ont le plus progressé entre 1982 et 90 (+7000 emplois, soit un taux moyen annuel d'évolution de 2,9%, comparable à celui de l'ensemble des services marchands aux particuliers au cours de la même période dans l'espace à dominante rurale).

En fait, le développement des fonctions récréatives induit surtout des emplois dans l'ensemble des activités de commerces et services à la population, mais il est difficile d'en évaluer l'impact et de l'isoler des évolutions dues à la population résidente (voir sur ce point les travaux méthodologiques en cours de D. Vollet, 1996). Ceci étant, on peut supposer que cet impact se retrouve au moins en partie dans la progression un peu plus forte dans l'espace à dominante rurale qu'au niveau national du ratio emplois dans les commerces et services aux particuliers par rapport à la population résidente. On a vu que sa progression a été respectivement de +10,7% au niveau national contre +13,3% dans le rural sur la période 1982-90. Certes, d'autres éléments que le développement récréatif entrent aussi en jeu dans l'explication de ce différentiel, mais le niveau de celui-ci peut donner un ordre de grandeur du volume d'emplois ruraux induits par le tourisme et les loisirs.

Il semble que les gains d'emplois directs dans les fonctions d'accueil du rural sont plus importants. Au niveau national, les emplois dans les établissements d'accueil pour personnes âgées et ceux pour les adultes handicapés ont plus que doublé entre 1982 et 90. Dans un contexte national de forte croissance de ce type d'activité, l'ensemble des emplois liés directement à l'accueil de personnes âgées et de catégories particulières de populations (en y incluant également l'enfance inadaptée, les établissements de soins spécialisés -alcoolisme, psychiatrie, etc...) ont connu un taux de progression record dans l'espace à dominante rurale depuis 1982, passant de 100 à 175 000 emplois en 8 ans. Ces emplois directs représentent aujourd'hui 4% de l'emploi total dans l'espace à dominante rurale (contre 2,5% dans les pôles urbains), sans compter les emplois locaux induits par l'arrivée de ces populations.

Éléments d'interprétation : les forces économiques en jeu dans la localisation des emplois entre rural et urbain

Le constat qui vient d'être présenté soulève deux grandes séries d'interrogations. Les premières sont relatives aux forces en jeu dans la répartition, dans l'espace, des activités productives entendues au sens large (incluant l'emploi industriel de production «manufacturier» et le «tertiaire industriel»). Les secondes sont relatives aux mécanismes de localisation des emplois par rapport à ceux de la population ; elles concernent principalement les activités liées à la demande finale des ménages.

Division spatiale du travail et métropolisation

Beaucoup de travaux aujourd'hui développés en économie régionale et spatiale mettent l'accent sur le renforcement et le renouvellement des processus de polarisation. Les théories de la métropolisation des activités économiques (cf entre autres, Savy et Veltz, 1993) comme les nouvelles approches formalisées de l'économie géographique (Krugman, 1991 ; Fujita, Thisse, 1995 ; Duranton, 1995) réactualisent ainsi tout le courant historique du développement régional polarisé, depuis Perroux (1955) et Myrdall (1957). Dans toutes ces approches, l'analyse de l'évolution historique des facteurs en jeu dans la localisation des activités (économies d'échelles, coûts de transport, effets d'agglomération...) conduit leurs auteurs à conclure au renforcement des

¹⁸ Ce regroupement d'activités exclusivement touristiques ou récréatives ne prend pas en compte celles qui répondent à la fois à une demande touristique et à une demande locale (restaurants, débits de boissons, cafés-tabacs...). Ces activités sont actuellement prises en compte dans les comptes du tourisme, dont les effectifs d'emplois sont donc nettement supérieurs à ceux qui sont présentés ici.

processus de concentration des activités économiques dans ou autour des plus grands pôles (d'une façon circulaire et cumulative, en reprenant l'analyse myrdallienne).

Dans les années 70, l'analyse du développement spatial des grandes firmes faisait pourtant reposer d'une façon importante les choix de localisation sur la disponibilité d'une main-d'œuvre peu qualifiée et peu chère, ce qui a contribué à une certaine diffusion des emplois. Dans les pays développés, des régions rurales ont pu bénéficier de cette dynamique. P. Aydalot et le courant d'analyse de la Division Spatiale du Travail considéraient que c'était un des moteurs de la délocalisation d'entreprises hors de la région parisienne vers les régions moins ouvrières et peu urbanisées de l'Ouest et du Centre.

Le travail non qualifié et à faible coût, pouvant être aujourd'hui considéré comme un facteur de production trop abondant partout, ne serait plus un critère aussi évident de localisation. De plus, le contexte productif est marqué par le passage d'une économie de production de masse dominante à une économie de variété dans laquelle se multiplient les «tâches d'intermédiation, les processus de différenciation et d'intégration qui sont le moteur central d'une tertiarisation fortement liée au milieu métropolitain» (Savy et Veltz, 1993). Les localisations d'entreprises seraient maintenant plus dictées, d'une part, par la disponibilité de main-d'œuvre qualifiée, en lien avec la multiplication des fonctions périphériques de la production (études, mise en relation d'offres et de demandes de plus en plus différenciées, importance stratégique des fonctions de circulation dans les circuits économiques...) et d'autre part, par l'efficacité des combinaisons productives (plus que le coût standard des facteurs), internes à l'entreprise et entre l'entreprise et son environnement, qui renvoient aux notions de réseau et aux effets d'agglomération liés à la proximité de firmes et de diverses institutions politiques, professionnelles, de recherche... Le jeu combiné de ces facteurs, selon les tenants de la métropolisation, rend inéluctable dans le contexte économique actuel la concentration des activités économiques dans ou autour des grandes métropoles.

Depuis 1975, à un niveau très global, l'évolution de la répartition de l'ensemble des emplois sur le territoire national entre les pôles urbains et les espaces de faible densité ne contredit pas a priori les thèses de la métropolisation, la part des emplois localisés dans les pôles urbains ne cessant de progresser. Cependant, les forces en jeu ne sont pas réductibles à un simple mécanisme d'agglomération près des pôles. Ainsi, dans le cas de l'emploi industriel au sens large, il y a à l'œuvre à la fois des forces de concentration de fonctions productives supérieures, de déconcentration de certaines activités manufacturières à proximité immédiate des pôles, de décentralisation/délocalisation de certaines autres vers des espaces plus périphériques...

Les forces en jeu dans la localisation rurale des emplois industriels

Ce sont d'abord des processus de décentralisation/délocalisation qui rendent compte de la régression générale des emplois industriels manufacturiers dans les pôles urbains en France. Ils s'inscrivent bien entendu dans le contexte de mondialisation des économies nationales, dans lequel les différentiels de coût du travail jouent encore un rôle central. Dans tous les grands secteurs industriels exposés à la concurrence internationale, toute analyse de la redistribution spatiale de l'emploi ne peut être menée indépendamment de la prise en compte de la division internationale du travail. Dans ce contexte, du fait du coût des facteurs, les mouvements actuels de décentralisation/délocalisation d'emplois industriels des pôles urbains vers les espaces ruraux français sont sans doute marginaux : les 80 000 emplois industriels manufaturiers perdus chaque année en France dans les pôles urbains depuis 1990 ont sans doute une probabilité bien plus grande d'être transférés au Mexique, dans le Sud-Est asiatique ou en Écosse que dans la Lozère...

Comment interpréter dans ce contexte la «résistance» de l'emploi industriel rural en France ? Nous faisons l'hypothèse que les mécanismes en sont différents entre le rural périurbain et les espaces ruraux plus éloignés des pôles.

À proximité des pôles urbains, on peut parler de processus de déconcentration (flux de desserrement d'activités des pôles vers leurs zones périurbaines, qui diffèrent de la décentralisation/délocalisation : nous reprenons sur ce point les distinctions opérées par Coffey et Polèse, 1988). Dans ces mouvements de simple déconcentration qui accompagnent la tendance lourde de la métropolisation, on fait l'hypothèse que ce sont surtout des effets d'expulsion (environnement, prix des terrains, congestion routière) qui s'exercent pour rendre compte du dynamisme de l'emploi industriel : ils seraient plutôt liés à des dotations factorielles favorables hors coût du travail. Ainsi, la disponibilité de l'espace qui caractérise le rural peut favoriser certains transferts industriels, en particulier du fait d'une minimisation de coûts environnementaux par rapport aux implantations urbaines. Rappelons que depuis 1982, l'emploi industriel manufacturier ne progresse que dans le périurbain.

Dans les espaces ruraux plus éloignés, on peut supposer que les processus de décentralisation de type Division Spatiale du Travail ne sont plus guère à l'œuvre. Cependant, du fait des spécificités des marchés du travail ruraux, la persistance d'un «avantage rural» en matière de coût de la main d'œuvre est avérée (Blanc et Lagriffoul, 1996), même si celui-ci est sans doute très faible en regard de la division internationale du travail. On fait l'hypothèse que si ce différentiel ne joue plus comme facteur de délocalisation d'entreprises vers le rural, il continue à procurer un léger avantage par les coûts pour celles qui y sont déjà localisées et peut contribuer au maintien d'emplois ruraux dans certains secteurs industriels.

Le maintien relatif de l'emploi industriel dans ces territoires ruraux peut également être expliqué en référence à des modes d'organisation économique spécifiques. On sait que ce cadre privilégie l'analyse des processus de coopération entre agents dont l'efficacité se traduit dans l'existence d'un surplus collectif dont bénéficient ceux qui participent à cette organisation (Jayet, 1993 et 1996). Les territoires ruraux sont-ils un lieu privilégié de telles organisations et quelle peut en être l'efficacité en termes d'emploi ?

Du fait de la spécificité et de l'ancrage territorial des productions agricoles et agro-alimentaires, il n'est pas surprenant de retrouver un mode d'organisation de ce type dans différents systèmes productifs régionaux organisés autour de filières agro-alimentaires intensives (Daucé, 1986) ou «de terroir» (Perrier-Cornet, 1986 et 1990). Mais il est difficile d'évaluer la contribution de ces systèmes à la croissance de l'emploi dans les IAA. Plus généralement, l'approche marshallienne de l'organisation industrielle a été reprise et mobilisée pour rendre compte de l'efficacité de certains territoires ruraux à forte densité de PME spécialisées dans les mêmes activités industrielles ou dans des activités complémentaires (Colletis et al., 1990). Mais, au delà des archétypes de la vallée de l'Arve ou du Choletais, la démographie de ces districts industriels est clairement régressive : B. Ganne les analyse comme des survivances d'un mode de fonctionnement industriel antérieur (Ganne, 1992), peu susceptibles de généralisation, dans leur forme achevée, à un plus grand nombre de zones rurales de petites et moyennes entreprises dans le contexte socio-économique actuel.

Localisation des emplois et localisation des populations

Les enjeux de localisation des activités de commerces et services liés à la demande finale des ménages sont pour l'essentiel circonscrits au territoire national et les phénomènes de concentration a priori plus limités. Pour autant, on a vu que la répartition de ces emplois et celle des populations ne se superposent pas exactement, ni celle de leurs évolutions respectives. On peut l'expliquer par le jeu de différentes forces.

Dans la théorie économique, l'arbitrage pour localiser les biens et services de consommation finale se fait -comme dans le cas général de toute activité- entre le jeu des économies d'échelle (facteur de concentration) et celui des coûts de transport. On sait que ce dernier s'exprime dans ce cas d'une façon spécifique : c'est souvent le consommateur qui assume les coûts de transport sous forme de déplacements, ce qui explique que -dès lors que les économies d'échelle pour la production de ces biens sont faibles- leur localisation est disséminée et proche de celle de la population. Mais on sait aussi qu'il existe des services «de rang supérieur», caractérisés par des économies d'échelle importantes et/ou des fréquences de déplacement peu élevées, donc des coûts de transport faibles pour les consommateurs. Ces services ont donc tendance à être localisés uniquement dans les plus grands pôles et il en résulte une plus grande concentration spatiale des emplois correspondants, par rapport à celle de la population. Cette concentration masque alors l'existence et le développement de commerces et services aux particuliers de proximité dans les espaces périurbains, activités qui ont tendance à se concentrer dans des communes périurbaines à pôles de services (Goffette-Nagot et Schmitt, 1996).

Par ailleurs, la plus grande dispersion de la population par rapport aux emplois peut s'expliquer par la plus grande sensibilité des ménages, dans leur choix de localisation, au facteur économique essentiel de dispersion que constitue la concurrence pour l'occupation du sol au sein des villes. Relativement aux entreprises, le facteur foncier a une importance relative plus grande dans le «calcul économique de localisation» des ménages.

A contrario, l'existence d'activités correspondant à des demandes pour des «biens immobiles» se traduit par des localisations spécifiques qui échappent aux forces habituelles d'agglomération ou de dispersion. Cela concerne en particulier les activités créatives consommatrices d'espace, dont les facteurs de localisation et le développement dépendent de la présence de dotations naturelles «attractives» et de leur coût d'accès par les consommateurs (Cavailhès et al., 1994).

La résultante du jeu de ces forces tend à différencier les espaces ruraux proches des pôles des territoires ruraux plus autonomes. Les premiers sont directement concernés par les forces de dispersion de la population et

par les processus complexes de concentration/déconcentration des emplois de service. Dans les seconds, ces forces jouent moins et peuvent être en partie compensées par d'autres facteurs liés à la localité.

Entre espaces ruraux et pôles urbains, quelles peuvent être les tendances dans l'avenir ?

Comment les mécanismes explicatifs de la localisation des hommes et des emplois dans les espaces ruraux que l'on vient de présenter peuvent-ils jouer à l'avenir ? Toute réflexion prospective doit bien sûr être maniée avec prudence, en tenant compte en particulier du caractère partiel et limité d'un constat qui a été établi à partir d'une base statistique dont on a déjà indiqué les limites et en utilisant une catégorisation spatiale qui masque inévitablement certains phénomènes. Ces réserves faites, on peut organiser la réflexion prospective autour des questions suivantes :

1. Selon quelles modalités et avec quelle intensité la diffusion urbaine de population vers le rural, mise en évidence en France depuis les années soixante-dix, peut-elle se poursuivre ?
2. Dans quelle mesure et à quel rythme les emplois liés à la population peuvent-ils diffuser et/ou être créés dans les espaces ruraux ?
3. Le mouvement général de métropolisation des emplois constitue-t-il une tendance lourde durable défavorable à l'espace rural, au-delà des redistributions géographiques que l'on a observées ?

Comment la diffusion urbaine de population vers le rural peut-elle se poursuivre ?

Dans les mécanismes de la périurbanisation que l'on a décrits (et en amont de ces mécanismes), il y a des éléments de permanence mais aussi des changements susceptibles d'affecter l'intensité des mobilités résidentielles vers le rural. Ils se manifestent à différents niveaux : dans l'immédiat, par la façon dont la contrainte budgétaire s'exerce aujourd'hui sur les ménages les plus concernés par ce mouvement ; plus en profondeur, dans l'évolution des structures familiales qui peuvent conduire à un changement des préférences des ménages ; dans le plus long terme, si l'on élargit la question des coûts de transport qui a constitué jusqu'à maintenant un facteur favorable à la périurbanisation.

La diffusion urbaine repose sur un comportement de fond dans la population qui reste fort : le désir d'accès à la propriété -essentiellement en maison individuelle- lié à un désir d'appropriation de l'espace et de valorisation sociale. Cette préférence des ménages ne paraît pas remise en cause. Mais la dernière enquête «Logement» de l'INSEE indique que moins de ménages deviennent propriétaires depuis le début des années 90 et que ce sont principalement «les ouvriers, les familles nombreuses, les jeunes ménages et les locataires issus du secteur HLM [qui sont] les plus touchés par le recul de l'accession sociale» (T. Lacroix, 1995). Il y a à cela deux raisons : d'une part, l'empreinte du chômage et la situation économique plus difficile de nombre de ménages dans les «couches moyennes populaires» et dans les tranches d'âge correspondant aux jeunes couples avec enfant(s) ; d'autre part, le désengagement croissant de l'État dans la politique du logement : on sait que le dispositif des aides d'accession à la propriété est en partie remise en cause au nom de l'impératif général de maîtrise des dépenses publiques dans les politiques gouvernementales. Ces deux changements touchent de plein fouet les catégories sociales qui ont été jusqu'à maintenant les plus porteuses de la diffusion urbaine vers le rural, en premier lieu les ménages qui, pour des raisons de revenu, doivent s'éloigner des centres urbains pour pouvoir accéder à la propriété. En outre, ils incitent les ménages accédants à se tourner vers des logements de seconde main, plus avantageux dans un contexte de resserrement des prêts aidés à l'accession. En cela, ils limiteraient le mouvement de construction vers des communes de plus en plus éloignées des centres.

Plus en profondeur, la catégorie-phare de la périurbanisation et de l'accès à la propriété -les jeunes ménages avec enfants, ceux qui ont la plus forte «demande de logement»- se raréfie et se transforme : d'un côté, leur part dans la population totale va aller en diminuant avec le vieillissement de la population dans les prochaines décennies ; de l'autre, l'affaiblissement du «modèle dominant de la famille nucléaire structurée autour d'un couple marié avec enfants» (Louvet, 1993 ; Lacroix, 1995) va sans doute modifier le rapport à la maison individuelle et à la propriété des jeunes ménages. Par ailleurs, l'évolution du marché du travail va conduire à plus

de mobilité professionnelle au cours d'une carrière, et donc de mobilité résidentielle, ce qui peut inciter des jeunes actifs à rester locataires de leurs logements successifs.

Enfin, le rôle à l'avenir des conditions et coûts de transport -dont la diminution tendancielle a joué jusqu'à maintenant comme vecteur de la diffusion urbaine- mérite débat. D'un côté, deux facteurs peuvent contribuer à ralentir voire inverser ce mouvement : en premier lieu, le fait que les améliorations en matière d'infrastructures ne se font plus des pôles vers les périphéries, mais principalement entre grandes métropoles ; en second lieu et à plus long terme, on peut imaginer une prise en compte croissante, dans le calcul économique qui s'imposera aux ménages, des coûts négatifs pour l'environnement du transport automobile, qu'il faudra bien un jour internaliser. De l'autre côté, la perspective de semaines de travail de quatre jours et plus généralement le développement du travail à temps partiel vont dans le sens d'une baisse des coûts de transport pour les ménages navetteurs.

En toute logique, le jeu de ces différents facteurs devrait conduire dans les prochaines années à un ralentissement du phénomène de périurbanisation. Mais il incite aussi à penser que c'est la diffusion plus lointaine, au-delà de la première couronne de périurbanisation, qui devrait être la plus affectée. On peut ainsi imaginer un scénario «dual» pour les espaces périphériques. D'un côté, le mouvement de diffusion urbaine/mobilité résidentielle se poursuivrait essentiellement dans le périurbain actuel, aidé par un turn-over des occupants des maisons individuelles construites dans les années 70-80 ; cela entraînerait certes une densification de cet espace, mais elle ne remettrait toutefois pas en cause son caractère d'espace rural peu dense propice à l'accueil de maisons individuelles et à la réalisation du «désir de nature et d'appropriation de l'espace». De l'autre côté, les migrations résidentielles plus éloignées vers le rural se raréfieraient, tout du moins celles des couches moyennes-populaires de ménages actifs qui s'accompagnent de déplacements domicile-travail quotidiens.

Dans les espaces ruraux plus éloignés, on peut imaginer que ces «migrations stables» d'actifs vont laisser place au développement d'autres formes d'occupation résidentielle du rural, qui émergent d'ailleurs déjà. D'une part, il y aurait celles des «catégories particulières» de ménages ou d'individus : pour l'essentiel, il s'agit de personnes qui sont accueillies dans des structures d'hébergement collectif, dont la logique de localisation est en partie dictée par d'autres considérations que le calcul économique individuel du ménage. D'autre part, se développeraient des occupations résidentielles plus intermittentes ou temporaires, transitoires, occasionnelles... du rural par des ménages (dont la résidence secondaire ne serait qu'une figure parmi d'autres, non généralisable vu son coût), plus urbains et plus semi-nomades à la fois. Ces nouveaux modes d'habiter pourraient être alimentés par le desserrement moindre de la population urbaine, qui appelleraient en contrepartie d'autres façons de satisfaire le désir d'espace ou de nature, de manière plus temporaire ; la réduction prévisible du temps de travail hebdomadaire (généralisation de la semaine de quatre jours) y contribuerait aussi.

Par ailleurs, la question des migrations de retraite mérite d'être réexaminée : d'un côté, il ne semble pas y avoir, dans le contexte social à venir, d'éléments en faveur d'une plus grande propension à migrer des retraités ; de l'autre, leur effectif total allant en s'accroissant fortement, ils sont susceptibles de peser plus, en valeur absolue, dans les dynamiques démographiques rurales.

Ces évolutions possibles auraient alors comme conséquences principales, d'une part, d'aller vers un dualisme croissant entre le «rural périurbain» et le reste du rural ; d'autre part, d'infléchir la composition et les fonctions sociales de ce rural plus éloigné, dessinant un autre dualisme, interne au rural, entre une population stable et enracinée et d'autres occupants, tendanciellement plus nombreux mais plus occasionnels. Ces processus ne seraient pas indépendants des tendances spatiales de l'emploi et ils ne seraient pas non plus sans conséquence sur l'évolution même de l'emploi rural.

Quelle dispersion ou diffusion des emplois liées à la population ?

Les perspectives d'évolution des emplois proches des demandes finales ne seront bien sûr pas indépendantes de l'évolution démographique des différentes catégories d'espace. Au-delà de cette tendance lourde, il y a deux tendances inverses en jeu entre les pôles et leur périphérie : d'une part, la logique de concentration des services de rang supérieur qui favorise les localisations métropolitaines, d'autre part, le développement d'emplois dans les commerces et services qui s'agglomèrent dans de petits pôles de services dont la présence s'affirme dans les couronnes périurbaines. Dans l'hypothèse d'une densification des espaces périurbains, on peut faire l'hypothèse d'un maintien ou d'un renforcement du rôle de ces pôles de services périphériques. Pour autant, cela ne se traduira pas nécessairement par une atténuation du différentiel des emplois de services par rapport à la population entre les pôles urbains et les espaces périurbains.

Le secteur public peut-il avoir un rôle correcteur en favorisant des localisations d'emplois de services à la population dans des espaces moins bien dotés ? En tant qu'acteur économique, l'État contrôle la localisation d'une partie non négligeable de ces emplois, les services publics de proximité. Mais la tendance actuelle va plutôt dans le sens d'un désengagement de l'État central et la volonté affirmée de réduction des effectifs de la fonction publique devrait rendre de plus en plus problématiques les politiques redistributives entre territoires à partir des services gérés nationalement. Par contre, la montée en puissance des administrations locales suite aux lois de décentralisation (régions, départements, communes, groupements intercommunaux...) et leur volonté de jouer un rôle dans l'économie de proximité (services sociaux, préventifs, éducatifs, culturels, etc.) peuvent être porteurs d'une meilleure diffusion d'emplois locaux liés à la population.

Parallèlement, des tendances comme l'allongement de la durée de vie, le développement d'une civilisation des loisirs et du temps libre, la réduction du temps de travail constituent un contexte favorable pour la poursuite d'une croissance des emplois liés aux fonctions récréatives et d'accueil des espaces ruraux. Mais celles-ci portent en germe de fortes différenciations entre les territoires ruraux, ces derniers étant très inégalement concernés par les « demandes de nature ». Par ailleurs, le développement de ce secteur d'activités risque d'être plus fragile dans un contexte social marqué par la précarisation d'une fraction croissante de la population.

La métropolisation et les perspectives de l'emploi rural

En premier lieu, les emplois industriels « fordistes » sont encore loin d'avoir disparu et leur logique spatiale n'est pas nécessairement celle de la métropolisation. Cependant, il est clair que les caractéristiques de la main-d'œuvre rurale (peu qualifiée et peu chère) qui ont pu rendre possible une diffusion de ces emplois vers le rural ne devraient plus guère jouer : dans les secteurs où perdure la logique de production de masse, la décentralisation vers des espaces encore plus périphériques à faible coût de main-d'œuvre devrait se poursuivre ; seuls les secteurs industriels de masse fortement liés au marché intérieur et/ou ayant un enjeu stratégique échapperait à cette logique (IAA, industries liées à l'énergie, à la défense...) et seraient éventuellement susceptibles de localisations plus rurales, comme on le constate depuis le début des années 80 pour les IAA.

En second lieu, la tendance lourde et incontestable à la métropolisation des emplois n'est pas contradictoire avec une intensification dans l'avenir des effets d'expulsion à proximité des pôles, du fait -entre autres- de la prise en compte croissante des coûts environnementaux ; le rural périurbain pourrait ainsi maintenir, voire densifier ses emplois industriels. Mais les atouts liés à la proximité des pôles conduiraient à limiter sensiblement l'étendue de ce desserrement. En toute logique, celui-ci pourrait plus particulièrement concernez des secteurs industriels du type de ceux que l'on vient de citer, moins concernés par la globalisation et peu éloignés des demandes finales.

En troisième lieu, se pose la question de l'inscription territoriale de modes d'organisation économique « adaptés » au nouveau contexte productif, caractérisé, entre autres, par ce que l'on a appelé l' « économie de variété ». La question est en fait celle de l'évolution du rapport des entreprises au territoire dans ce contexte, mais sa résolution suppose de dépasser l'angle d'approche urbain/rural ou pôles/périphéries pour être traitée.

D'un côté, l'idée est développée de l'accentuation du choix par les firmes d'une localisation de plus en plus métropolitaine qui relèverait d'une « logique assurantielle » : dans un contexte de diversité et de variété, c'est le choix le moins risqué, celui qui est à la fois le plus cohérent avec le développement de l'économie en réseau et qui engage le moins profondément la firme dans sa relation avec le territoire, celle-ci étant susceptible d'entraver sa capacité de mobilité et de flexibilité (Savy, 1993). D'autres mettent en avant au contraire les atouts liés à l'ancre territorial des entreprises et des emplois, susceptibles de développer la capacité à mobiliser de nouvelles ressources (Mathieu, 1995), de produire et valoriser des ressources spécifiques... Contribuer plus avant à ce débat du point de vue de l'économie des espaces ruraux suppose de mener une réflexion plus territorialisée sur le jeu des économies de localisation, celles-ci ne pouvant pas seulement être réduites à des économies d'urbanisation, bien appréhendées dans une approche spatialisée.

On fera les deux remarques suivantes en conclusion, dans le prolongement de cette réflexion.

Il y a d'abord lieu de souligner que la « renaissance rurale » des années 70 et 80 a été en partie due à la conjonction de facteurs extérieurs favorables à des localisations d'hommes et/ou d'emplois dans les espaces ruraux : les effets de la Division Spatiale du Travail et de la décentralisation des années soixante qui était

accompagnée d'une politique volontariste d'aménagement du territoire ; l'ampleur sans précédent du mouvement d'accès à la propriété résidentielle des ménages encouragée par les incitations d'une politique nationale du logement : celle-ci a de fait orienté les choix de localisation de jeunes ménages qui, de plus, ont pour singularité d'être en grande partie issus des générations nombreuses de l'après-guerre et d'être entrés sur le marché du travail avant les années de «crise». Ces facteurs jouent vraisemblablement moins aujourd'hui, en tout cas plus de la même façon. D'autres facteurs favorables à des localisations dans des espaces périphériques, peu densément peuplés, ont incontestablement émergé ; dans l'état actuel de la réflexion, rien ne permet pour autant d'affirmer qu'ils auront autant ou plus d'impact que les précédents, car il faut prendre en compte le changement des contextes spatio-économiques (globalisation et métropolisation) et sociaux (montée de la précarisation).

En second lieu, l'analyse menée à partir des phénomènes de dispersion/agglomération par rapport aux pôles, si elle garde toute sa pertinence, est insuffisante à elle seule pour comprendre le jeu de ces nouveaux facteurs de localisation. Sur le plan de la recherche, cela conduit à dépasser l'approche spatiale globale par catégories d'espace qui nous a servi de fil conducteur dans ce texte pour l'articuler avec des démarches plus localisées ou régionalisées dans lesquelles l'hétérogénéité de ces catégories spatiales pourra pleinement être prise en compte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYDALOT P., 1979 - Division spatiale du travail et coût de reproduction de la force de travail, *Cahiers d'Économie Régionale*, n°9, Université de Clermont-Ferrand, colloque «Redéploiement industriel et développement régional», CRER, pp. 101-124.
- AUBERT F., 1996 - *Marché du travail en milieu rural. Contribution à l'analyse et application à la Bresse Bourguignonne*. Thèse de Doctorat de l'Université de Bourgogne, 395 p. + annexes.
- BARAT I., BECKOUCHE P., COHEN J., PLUET N., SCHEIBLING J., 1984 - *L'emploi industriel en France, croissance et crise. Dimensions régionale et urbaine de la stratégie des capitaux*. Montreuil : ISERES, 288 p.
- BALLEY C., COHEN J., LENORMAND P., MATHIEU N., 1990 - *L'ancre territorial de l'emploi en milieu rural*. Paris : Strates, 114 p.
- BAUER G., ROUX M., 1976 - La rurbanisation ou la ville parpillée. Paris : le Seuil, 192 p.
- BLANC M., LAGRIFFOUL C., 1996 - Mobilité et marchés du travail ruraux : une approche en termes de segmentation, *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, n°2, pp. 329-342.
- BLANC M., PERRIER-CORNÉT P., 1987 - Installation et renouvellement de l'agriculture familiale. Un constat de la diversité des facteurs et tendances d'évolution, *Actes et Communications*, INRA, n°2, Journées d'études, Paris, octobre 1986, pp. 63-70.
- BERGER A., ROUZIER J., 1995 - L'espace rural, élargissement conceptuel et orientation méthodologique. *Économie Rurale*, n°229, pp. 3-10.
- BLANC M., dir., 1992 - *L'évolution des activités économiques dans les espaces ruraux de Midi-Pyrénées, Synthèse finale*. Castanet Tolosan, INRA, 12 p. + annexes.
- BONTRON J.C., CABANIS S., 1990 - *Les dynamiques récentes de création et de localisation des activités en zone rurale*. Paris, DATAR/SEGESA, 33 p. + cartes et annexes.
- BRUN A., CAVAILHES J., PERRIER-CORNÉT P., SCHMITT B., 1992 - Les espaces ruraux revisités. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 92(1), pp. 37-66.
- CAVAILHES J., DESSENDRE C., GOFFETTE-NAGOT F., SCHMITT B., 1994 - Analyses des évolutions récentes de l'espace rural. *Économie Rurale*, n°223, pp. 13-19.
- CHAPUIS R., BROSSARD T., 1986 - *Les ruraux français* : Paris : Masson, 224 p.
- COFFEY W.J., POLESE M., 1988 - La transformation de l'espace économique canadien : assistons nous à un mouvement centre-périmétrie ?, *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 1-88, pp. 102-117.
- COHEN J., 1989 - Paris-province : vingt ans de mutation du système productif français, In LAKOTA A-M, MILELLI C. éd., 1989. *Ile de France, un nouveau territoire*. Montpellier-Paris : Reclus, La Documentation Française.
- COLLETIS G., COURLET C., PECQUEUR B., 1990 - *Les systèmes industriels localisés en Europe*. Grenoble: IREP, Collection Recherche, 132 p.
- DAUCE P., PERRIER-CORNÉT P., 1986 - Région et développement de l'agriculture. *Cahiers d'économie et sociologie rurales* n°2, 140 p.
- DESENDRE C., 1994 - *Mobilité géographique et insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 425 p.
- DETANG-DESENDRE C., PERRIER-CORNÉT P., 1996 - Insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale : les enjeux des choix de localisation , *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 96 (2), pp. 343-362.
- DURANTON, 1995 - *Économie géographique, urbanisation et développement*, Paris : EHESS, Thèse de Doctorat.
- FRUIT J.P., 1986 - *Campagnes ouvrières en France*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris I.
- FUJITA, THISSE J.F., 1995 - *Economics of agglomeration*. 11è Congrès mondial de l'International Economic Association. Tunis, 18-22 déc. 1995.
- GANNÉ B., 1992 - Place et évolution des systèmes industriels locaux en France : économie politique d'une transformation, in Benko G., Liepietz A. (dir.), *Les régions qui gagnent*, PUF, Paris, pp. 315-345.
- GOFFETTE-NAGOT F., 1994 - *Analyse micro-économique de la périurbanisation : un modèle de localisation résidentielle*, Thèse d'Economie, Université de Bourgogne, Dijon, 427p.
- GOFFETTE-NAGOT F., SCHMITT B., 1996 - Les espaces ruraux entre agglomération et dispersion, com. au 35è coll. de la WRSA, Napa, Californie, 26-29/02/96.
- GOFFETTE-NAGOT F., 1996 - Choix résidentiels et diffusion urbaine, *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 6(2), pp. 229-246.
- GREENWOOD M.J., 1985 - Human migration : theory, models and empirical studies, *Journal of Regional Science*, n°25/4, pp. 521-544.
- HILAL M., PIGUET V., SCHMITT B., 1995 - Communes rurales et petites villes dans la hiérarchie urbaine, *Economie et Statistique*, n°282-2, pp. 21-36.

- INRA-SCEES, 1989 - *Le grand Atlas de la France rurale : le milieu rural*, pp. 29-83 (dir. J.C. Bontron). Paris : éd. J.P. Monza, 494 p.
- JAYET H., 1993 - *Quelle analyse économique des espaces ruraux ?*, Université de Lille 1, CESURE, rapport de recherche n°5/93.
- JAYET H., 1996 - Quelle organisation économique des espaces ruraux ? *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 96 (2), pp. 249-262.
- KAYSER B., 1990 - *La renaissance rurale, Sociologie des campagnes du monde occidental*. Paris, Armand Colin, 316 p.
- KAYSER B., dir., 1993 -*Naissance de nouvelles campagnes*. Paris : DATAR, éd. de l'Aube.
- KRUGMAN P., 1991 - Increasing returns and economic geography, *Journal of Political Economy*, vol. 99, n°3, pp. 483-499.
- LACROIX Th., 1995 - Le recul de l'accession sociale, *Économie et Statistique*, n°288-289, pp. 1-31.
- LE JEANNIC T., 1996 - Une nouvelle approche territoriale de la ville. *Économie et Statistique*, n°294/295, pp. 25-45.
- LOUVOT C., 1993 - Le nombre de ménages augmentera de moins en moins vite, *Économie et Statistique*, n°267, pp. 31-47.
- MATHIEU N., dir., 1995 - *L'emploi rural, une vitalité cachée*, Paris, l'Harmattan.
- MYRDAL G., 1957 - *Economic theory and underdeveloped regions*, New York, Harper Torchbooks.
- PERRET J., 1996 - Les systèmes d'emploi locaux, in Mathieu N. (dir.), *L'emploi rural, une vitalité cachée*, l'Harmattan, Paris, pp. 75-87.
- PERRIER-CORNÉT P., 1990 - Les filières régionales de qualité dans l'agro-alimentaire, *Économie Rurale*, n°195, p. 27-33.
- PERROUX F., 1955 - Note sur la notion de pôle de croissance, *Économie appliquée*, 1-2, Janv.-Juin 1955.
- POLESE M., 1994 - *Economie urbaine et régionale*, Paris, Economica.
- SAVY M., VELTZ P., 1993 - *Les nouveaux espaces de l'entreprise*, Paris, DATAR/ éd. de l'Aube.
- SCHMITT B., 1993 - *Structure spatiale et développement économique des espaces ruraux*, 32è colloque de l'ASRDLF, Tours: 30-31 août, 1er septembre.
- SCHMITT B., 1996 - *Économie géographique et dynamique contemporaine des espaces ruraux : un essai de test empirique*, com. au XXXIIè colloque de l'ASRDLF, Berlin, 2-4 sept. 1996
- SJAASTAD L.A., 1962 - The costs and return of human migration, *Journal of Political Economy*, vol. 70, pp. 80-93.
- VOLLET D., 1996 - *Les phénomènes d'induction d'emploi par les fonctions résidentielles et récréatives des espaces ruraux, contribution à une analyse économique du développement rural*. Thèse à soutenir en mars 1997.

Ecole, territoire et développement durable,

Hervé GUMUCHIAN, Professeur des universités, Directeur du CERMOSEM, Université Joseph Fourier , Grenoble

L'avènement du concept de territorialité

Du local au territoire... ou du développement local au développement territorial

Le passage progressif au cours de la dernière quinzaine d'années du « **local** » au « **territoire** » traduit plus qu'une simple substitution d'un terme à un autre. L'échec du « local » notamment en matière de développement - ou du moins les limites de ce type de développement - s'est accompagné de l'émergence progressive du territoire. Ce nouveau concept serait-il plus « ouvert » que le précédent ? Serait-il plus polysémique donc plus susceptible d'entraîner un consensus ? Le terme de territoire a effectivement une double acception : soit il se réfère à une réalité juridico-administrative (c'est le cas dans l'expression « aménagement du territoire»); soit il renvoie au concept de territorialité largement présent dans l'ensemble des sciences sociales depuis une vingtaine d'années (LE BERRE, 1992). Concept migrateur qui plus est, puisque né en éthologie et ayant transité par l'anthropologie, la psychologie, la sociologie avant de concerner la géographie et la formation. Sa présence aujourd'hui dans le champ de l'aménagement est-elle fortuite où exprime-t-elle vraiment un nouveau type de questionnement et, par voie de conséquence, de réponse?

Le système territorial

Autant réalité naturelle que sociale, le territoire ne se laisse pas décomposer. Milieu, pratiques, représentations et organisation socio-politique constituent un système dont les parties sont par nature interdépendantes : il s'agit du système territorial. Prétendre promouvoir un réel développement territorial suppose l'existence sur un espace donné d'un tel système territorial spécifique (Weaver, 1983), système par ailleurs dynamique. Seuls deux aspects seront brièvement évoqués dans le cadre de ce texte : le rôle de l'identité territoriale dans les stratégies des acteurs et la notion de partenariat comme étant constitutive du développement territorial.

L'identité dans les stratégies territoriales des acteurs

Dans le vaste mouvement actuel de recomposition spatiale qui concerne l'ensemble des échelles du local avec l'exemple des bassins de vie au supranational avec la nouvelle définition de grandes régions européennes transnationales, chacun peut lire une quête de sens. Les formes spatiales en émergence ne se satisfont plus de limites administratives figées et de définitions officielles statiques. Elles se construisent via le sens que les divers acteurs veulent bien lui octroyer et elles se légitiment peu à peu via ce sens. En référence aux acteurs politiques, M.C. FOURNY (1994) évoque les processus de production de sens en matière de création d'identité territoriale. «Les discours de légitimation, les mises en scène et la médiatisation des politiques jouent là un rôle majeur. En définissant des identités, en instaurant de nouvelles différenciations, ils donnent une substance et un contenu au "contenant" de l'espace des actions d'aménagement, et participent ainsi à le construire en tant que territoire ».

Ce sens de l'espace trouve une traduction dans le processus d'identification au territoire des divers acteurs concernés, processus qui présente une double dimension géographique et sociologique.

« L'identité locale repose sur une individuation - conscience d'une personnalité propre - et une différenciation qui met en jeu le rapport à l'autre » (FOURNY, 1994). L'identité territoriale en construction a un moyen d'expression privilégiée, l'image, d'où la prolifération d'images spatiales véhiculées par les médias afin d'assurer promotion et commercialisation d'une région, d'une ville, d'un massif... Parallèlement, ces images ont une finalité interne à l'espace considéré : créer de l'identité.

Mais ceci n'est que la partie visible de l'identité territoriale. Celle-ci se nourrit des représentations des acteurs tout autant que de leurs pratiques spatiales tant il est prouvé que le distingo entre les deux n'est pas chose aisée. Représentations et pratiques guident les options d'aménagement effectuées par les acteurs. D'aucuns noteront que la notion « d'identité territoriale» a quelques relents nostalgiques et renvoie à des contextes socio-spatiaux révolus. L'actuelle territorialité des groupes ne s'exprime plus selon les mêmes modalités qu'au début du siècle (société agro-sylvo-pastorale d'altitude par exemple). A des territoires homogènes sur lesquels s'inscrivaient et se superposaient *espace de vie, espace de travail et espace ludique*, se sont substitués des territoires éclatés qui n'offrent plus de continuité spatiale. Lié à la multiplication et à la dissociation des lieux de la vie quotidienne, cet éclatement des territorialités met les divers groupes face à une nouvelle exigence : celle de la recomposition territoriale.

L'affirmation de la notion de partenariat

Dans le contexte de crise économique certes, mais également sociale et culturelle que connaissent les sociétés post-industrielles depuis la fin des années 1970, l'Etat apparaît de plus en plus incapable de faire face seul à la situation présente, et ce dans tous les domaines de la vie collective. En matière de gestion de l'espace, il renonce progressivement à toute idée de monopole et délègue un certain nombre de ses compétences à des échelons décisionnels de rang inférieur (collectivités locales et territoriales). Le désengagement de l'Etat s'accompagne d'une recherche d'une échelle spatiale susceptible, d'une part de rendre possible une mobilisation des divers acteurs et, d'autre part, de permettre l'innovation sociale. Les projets élaborés autour du référent culturel significatif qu'est le local, vont l'être selon une logique territoriale. Cette nouvelle démarche (GAGNON, KLEIN, 1991) peut ainsi se définir : « la proximité territoriale (entre acteurs) prime sur les distances sociales ». Tout se passe comme Si les rapports sociaux et économiques étaient en voie de territorialisation. C'est dans un tel cadre que s'exprime le partenariat que l'on peut analyser autour de quatre formes majeures (cf. GAGNON, KLEIN, 1991).

Le « partenariat inter-étatique » résulte des nouveaux partages de compétences entre Etat, Régions, départements, communes et tous les autres échelons intermédiaires (regroupements communaux divers). Des contrats (type contrat de plan Etat-Région) sont passés entre les acteurs politiques de ces divers niveaux afin de rendre opérationnelle une véritable « gestion associée » des espaces locaux. Les interventions de l'Union Européenne (échelle supranationale) sont également à prendre en compte : elles s'expriment dans des procédures reliant parfois directement le local et le régional au supranational.

Le « partenariat techno-productif » qualifie les collaborations, parfois fort anciennes, nouées entre universités, entreprises et pouvoir politique gestionnaire local. Il s'agit de valoriser au mieux les synergies susceptibles d'être présentes sur un territoire local. A cet égard, l'exemple pionnier de Grenoble au XXe siècle n'est plus à souligner. Mais en 1994, ce type de partenariat paraît parfois quelque peu s'essouffler du fait de la crise économique ambiante. Il n'en demeure pas moins présenté comme l'un des éléments constitutifs du développement territorial. « C'est sur le terrain local que les mutations technologiques et sociales sont moins difficiles à maîtriser, car il permet de susciter concrètement les partenariats entre les entreprises, les universités, les collectivités locales, les administrations opérationnelles » (DATAR, 1993).

Le « partenariat corporatiste de base privée » concerne la mise en place de structures incitatives dont le but est la promotion, voire l'aide au financement, en matière de création d'entreprises ou de mise en forme de synergies propres au développement entrepreneurial (diverses sociétés de développement ou de promotion reposant par exemple sur les Chambres de Commerce et d'Industrie).

En milieu urbain Nord-américain, fortement touché par la crise mais aussi par le processus de déqualification des centres villes, ce type de partenariat est omniprésent. L'exemple de la ville de Philadelphie (cité par GAGNON, KLEIN, 1991) paraît probant : les 30 plus grandes entreprises « se sont regroupées pour former le *Greater Philadelphia First Comoration* afin de contribuer au développement économique de l'agglomération ». Associées dans un second temps avec les élus, cette structure est devenue le principal lieu de coopération territoriale en matière de développement avec des résultats significatifs. Une telle idée est reprise sous forme de proposition dans le cas français (DATAR, 1993) : « il s'agit de susciter, d'aider et d'accompagner la constitution sur une base partenariale, de groupements d'entreprises concurrentes, complémentaires et interdépendantes, appartenant à plusieurs secteurs d'activités» afin de générer efficacité et innovation, éléments indispensables pour l'image et le positionnement d'une ville ou d'une région.

« Le partenariat public-communautaire », que l'on appellera « public-associatif » dans le cas français, il qualifie les collaborations s'instituant entre les mouvements associatifs, les pouvoirs locaux voire, dans certains cas, des entreprises. Ce type de partenariat s'applique le plus souvent sur des espaces défavorisés en crise, et met en oeuvre des programmes de développement social. Les associations peuvent aller jusqu'à la création d'emplois (dits de proximité par exemple). Ces structures subventionnées par les divers échelons de pouvoirs sont gérées par les acteurs locaux et confrontées à des problèmes de développement et de gestion territoriale (GUMUCHIAN, 1991).

Sous ses diverses formes, le partenariat est l'un des aspects essentiels du développement territorial : qu'il s'agisse de la production d'images susceptibles de sous-tendre un processus d'identification territoriale; qu'il s'agisse de création d'emplois, de gestion du social, ou d'implication d'acteurs endogènes et exogènes de nature et de statut différents. Le partenariat est une pièce maîtresse dans le processus de territorialisation du social, de l'économique et du culturel.

Le développement territorial

Un paradigme existentiel

La notion de développement territorial renvoie à un paradigme que l'on peut qualifier « d'existential » (CUNHA. 1988) par opposition au paradigme productiviste qui sous-tendrait le développement fonctionnel. Reprenant en cela les propositions d'Antonio CUNHA, on retiendra cinq principes consubstantiels au développement territorial :

- « le principe géographique de l'équité territoriale»

Cela ne se traduit pas en terme d'homogénéisation de l'espace. Il s'agit plutôt d'une valorisation systématique mais différentielle d'attributs spatiaux spécifiques (les paysages par exemple). Particulièrement en faveur au Québec par exemple, ce principe suppose qu'il n'y ait pas égalité de traitement : «A chances inégales, avantages inégaux» (ALLEFRESDE, 1991).

- « le principe sociologique de l'équité sociale»

- « le principe économique de la croissance endogène »

Ce troisième point exige quelques précisions. La nécessité d'une croissance endogène ne signifie pas pour autant que seule cette dernière supportera le développement. Néanmoins seront valorisées au maximum les ressources locales appartenant à chacune des sphères du système territorial.

- « le principe écologique de la préservation de l'écosystème»

- Enfin « le principe politique de l'autonomie territoriale»

Ce dernier principe permet aux acteurs locaux non seulement d'appliquer au mieux les principes précédents mais surtout d'envisager et de rendre effectifs des processus de recomposition territoriale.

Le développement durable comme composante essentielle du développement territorial

L'une des composantes fortes d'un réel développement territorial est constituée par la mise en oeuvre de la notion de « développement durable ». Sans entrer dans les nuances existant entre développement durable/développement soutenable ou développement viable voire sans aller rechercher le plus ancien «éco-développement», on rappellera que cette expression de *développement durable* a été popularisée dans le « Rapport BRUNTLAND» (1988), document que l'on doit à la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, formée sur proposition de l'Assemblée générale des Nations Unies en 1983 et présidée par Madame GROHARLEM-BRUNTLAND.

Au-delà des conceptions divergentes attachées à chacune des expressions évoquées, la notion de développement durable peut être admise unanimement comme « un développement qui répond aux besoins du

présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». En se situant dans ce cadre volontairement général, trois concepts-clés, étroitement liés, sous-tendent le modèle du « développement durable » (ZUINDEAU. 1993) : *L'équité, l'environnement et le temps*.

Objectif premier, l'équité vaut pour la responsabilité des générations actuelles vis-à-vis des générations futures; mais elle vaut aussi pour les générations présentes elles-mêmes puisque, d'aucune manière, il ne s'agit de renoncer à satisfaire les besoins présents (emploi, alimentation, énergie, eau, salubrité...).

L'environnement, deuxième élément-clé, donne lieu à des conceptions fort différentes : « conception économique » ou « vision écologiste » se situent aux deux extrêmes. A une vision anthropocentrale de la nature s'oppose une vision écocentrale.

Enfin, le temps occupe une place essentielle dans le modèle du développement durable. « Les intérêts des générations futures étant posés égaux aux nôtres, c'est le principe économique de préférence pour le présent qui, de fait, est contesté. Actualisation et durabilité paraissent s'opposer » (ZUINDEAU, 1993).

Ce « minimum conceptuel » (environnement, équité, futur) admis par tous comme faisant partie intégrante de la notion de développement durable ne supprime pas pour autant la variété des interprétations. Mais en matière de développement territorial on admettra que ces trois éléments-clés se retrouvent inclus dans sa définition même : un développement territorial qui revendique cette appellation se doit de prendre en compte une telle logique de développement durable.

Dès lors, le développement territorial fait bien les principes du développement durable. Selon Bruno Jean (1993), ils sont au nombre de cinq:

- Satisfaire les besoins actuels et futurs des populations tout en satisfaisant au mieux aux exigences d'une « stabilité » écologique.
- Privilégier une approche intégrée holistique du développement et renoncer aux visions sectorielles.
- Mettre en œuvre des stratégies variables selon le milieu d'application concerné en tenant compte des conditions écologiques et sociales locales.
- Le développement durable ne doit pas devenir l'affaire des experts. Aux totalitarismes idéologiques ou politiques ne doit pas se substituer un totalitarisme écologique. Il ne se réalisera que s'il est approprié par les acteurs eux-mêmes.

Ces cinq principes ainsi énoncés, valides pour le développement durable, le sont également pour le développement territorial. Ne le seraient-ils pas dans le même temps pour le domaine de la formation et l'ensemble du système éducatif ?

Là où la situation se complique, c'est qu'il faut admettre que le territoire dans l'acceptation de *territorialité* déborde du *local* stricto sensu. Chaque individu, chaque groupe est aujourd'hui confronté à des territorialités éclatées, émiettées. Certes, il existe souvent un noyau dur du territoire (lieu de résidence ou de travail), mais ce noyau dur peut aussi correspondre à un lieu de vacances (type résidence secondaire) ou un lieu de mémoire.

Le Territoire, ce sont des lieux mis en réseau, et non plus forcément des espaces contigus où se superposent pratiques de travail, pratiques ludiques, pratiques de formation. Le Territoire, c'est aussi l'emboîtement d'échelles différentes. A cet égard, les rapports avec la structuration du système éducatif apparaissent évidents.

Un développement territorial digne de ce nom, c'est à dire prenant en compte les diverses dimensions précédemment évoquées, ne peut qu'intégrer le système éducatif, mais un système éducatif qui réponde lui aussi à ces mêmes dimensions. Or, de telles situations me paraissent pour l'heure assez exceptionnelles.

Au terme de cet exposé introductif, je voudrais mettre l'accent sur un point. Le système éducatif et le développement territorial ont en commun une dimension forte : le SENS.

Promouvoir un réel développement territorial, introduire des modifications sensibles dans le système éducatif pour le rendre compatible avec le développement territorial suppose d'intervenir sur ce SENS tout autant que sur la Forme. Cette affirmation n'est pas aisée à mettre en oeuvre. Sans doute est-il plus facile et croit-on souvent plus directement efficace d'intervenir sur la forme. Somme toute, la construction d'une autoroute est plus aisée que celle d'une territorialité. Une réforme de l'Education nationale est plus facile à mener qu'une ré-injection de sens dans l'ensemble du système éducatif. Mais que nous tous, acteurs à un degré ou à un autre ne nous y trompons pas, le sens l'emporte toujours sur la forme. Ce n'est qu'une affaire de temps.

Chapitre 2

La scolarisation en milieu rural : problèmes et enjeux

Introduction : Les enjeux socio-économiques de l'école rurale

Yves ALPE

Le monde enseignant est très naturellement préoccupé par les enjeux éducatifs de l'école rurale. Ceux-ci ont fait, et continueront de faire l'objet de nombreux et vigoureux débats. Mais l'école rurale est au cœur d'autres problématiques plus large, touchant aux questions fondamentales de l'aménagement du territoire.

La structure très particulière des collectivités locales et de leurs fonctions (le très grand nombre de communes, le pourcentage écrasant de très petites communes, le rôle dévolu aux communes en matière d'enseignement primaire) a fait de l'école du village un enjeu central, et l'évolution démographique récente a souvent contribué à rendre le problème plus délicat encore.

L'enjeu socio-politique

Depuis longtemps, les maires des petites communes, généralement soutenus par leurs administrés, ont réussi à faire passer l'idée que la présence de l'école constituait le dernier rempart contre la désertification et la mort des villages. Plus généralement, la DATAR a amplement relayé la réflexion sur la question des "services publics en milieu rural", ce qui a donné lieu à une profusion d'études, de constats et de propositions.

Dans la réalité, il est souvent difficile de dire si la fermeture d'une école est une conséquence de la dépopulation, ou si elle en est la cause ultime. De plus, l'école à elle seule ne suffit pas à assurer la vie des communes, les services publics non plus. Et de surcroît, il n'est pas toujours facile de démontrer que l'intérêt général trouve son compte dans le maintien à grand frais de petites structures isolées, que ce soit en matière d'enseignement ou dans d'autres domaines, comme la santé publique par exemple (comme le montre le débat actuel sur les petits hôpitaux ruraux).

La question des coûts

L'école rurale est aussi l'objet d'interrogations qui relèvent de l'économie de l'éducation¹⁹. En bref, la question est : l'école rurale est-elle rentable ? En termes de coûts unitaires, la réponse est indiscutablement «non». Les ratios par élève, dans les petites écoles et dans les petits collèges, sont très défavorables. Le "prof rural" est une "denrée" hors de prix !

De plus, les coûts induits sont très importants :

- pour les communes, en ce qui concerne les bâtiments et le personnel d'entretien;
- pour les départements, pour les transports scolaires et pour les collèges;
- pour les familles, qui doivent prendre en charge des coûts de déplacement, de restauration, etc.

Mais le fond du problème n'est pas économique : en effet, si l'on peut démontrer que l'école rurale satisfait efficacement des besoins sociaux fondamentaux, il est normal que la collectivité supporte ces coûts. D'où le déplacement du débat sur un autre terrain, celui de la qualité de l'enseignement dispensé.

¹⁹ Voir sur ce point les travaux de l'IREDU (Université de Bourgogne)

La demande d'éducation et l'appréciation des performances de l'école rurale.

Les Français sont très attachés au système éducatif, et les questions scolaires ont des retentissements importants dans la société française. Avec l'élévation générale du niveau d'instruction, mais aussi avec la montée du chômage, et avec la transformation des structures familiales, les exigences se sont encore accrues : on demande tout à la fois à l'école de dispenser l'instruction et la culture, d'assurer une fonction de socialisation, de préparer à l'insertion professionnelle....

Le résultat en est un accroissement très rapide du coût de l'éducation en France²⁰. Cette augmentation est à mettre en relation avec de nombreuses transformations de structure : réduction du nombre d'écoles, mais accroissement du nombre de classes ; augmentation du nombre d'établissements du second degré, explosion des effectifs de l'enseignement supérieur, accroissement du nombre d'emplois (plus d'un million aujourd'hui).

Mais la demande d'éducation n'est pas seulement quantitative, elle fait intervenir aussi des critères de qualité. Or, l'évaluation par les familles n'est évidemment pas une procédure scientifique : elle résulte de pratiques sociales, et se traduit en particulier par des stratégies "socio-scolaires" : stratégies de carte scolaire, attitudes vis-à-vis des décisions d'orientation, etc. Elle ne comporte pas seulement des appréciations sur tel ou tel enseignant ou telle ou telle école, elle a aussi des aspects plus généraux. Dans le monde rural, pendant longtemps, les familles se sont bornées à défendre la présence de l'école. Aujourd'hui, les choses changent, et elles pratiquent de plus en plus des arbitrages entre la proximité et la qualité (réelle ou supposée). Le résultat en est souvent une instabilité accrue des effectifs dans les petites structures (écoles et collèges), qui rend encore plus difficile la gestion des cartes scolaires. Dans ces cas-là, le problème posé est celui de l'égalité d'accès au savoir et à l'instruction. Mais derrière ces interrogations pédagogiques s'en profile une autre : l'école rurale prépare-t-elle efficacement à l'insertion dans la société moderne ? La question ici ne peut plus être tranchée seulement par des résultats scolaires, et renvoie à des pratiques culturelles, des représentations sociales, etc.

Ainsi, à travers la question de l'école rurale, transparaît toute la problématique du développement : le devenir des élèves ne peut s'analyser sans prendre en compte le devenir des territoires.

²⁰ En francs 1998, la dépense d'éducation est passée de 319.3 milliards en 1974 à 607.3 milliards en 1998 (source :Repères et références statistiques sur l'éducation et la formation, MENRT/DPD, 1999)

Ecole rurale et réussite scolaire

Jean Louis POIREY

On assiste depuis moins de 5 ans au renversement complet des idées que l'on avait sur l'école rurale. Accusée de tous les maux jusqu'à la fin des années 80, elle suscite aujourd'hui une véritable renaissance d'intérêt qui se manifeste dans la multiplication de publications, d'études, d'ouvrages et dans la tenue de colloques... On peut se poser des questions sur cette "renaissance" :

- L'école rurale doit-elle cette spectaculaire revanche à des acteurs externes déçus par le fonctionnement de l'école urbaine, et qui cherchent de nouveaux modèles ?
- La doit-elle à ses propres acteurs, conscients de l'originalité de son fonctionnement et du bouillonnement d'innovations qui la traverse, et qui ont décidé de le faire savoir ?

Les questionnements sur l'école rurale sont nombreux :

- Après tout ce que l'on entend dire, est-elle plus ou moins performante que les autres ?
- Y a t-il une ou plusieurs écoles rurales et comment faire la distinction ?
- Quelles en sont les spécificités ? Quels sont ses points forts et ses points faibles ?

Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, je commencerai par replacer l'école rurale dans un contexte plus large, abordé du point de vue des chances de réussite. J'évoquerai la question des disparités selon l'origine sociale ou culturelle des élèves. Puis j'apportera quelques éléments sur les écarts géographiques et sur l'état de l'école rurale. Enfin je tracerai quelques pistes que les travaux de notre Séminaire de Recherche²¹ ont permis de dégager à propos de l'école rurale.

LES DISPARITÉS SELON L'ORIGINE DES ÉLÈVES

Les disparités sociales

On sait que c'est dans les années 60, à la suite de la publication d'études sur les cursus scolaires, que la revue «Population» porte à la connaissance du public les disparités très importantes selon l'appartenance socio-professionnelles des familles.

Pendant 20 ans les sociologues, souvent de très grand renom, ont multiplié les études pour chiffrer les écarts et tenter d'en déceler les origines : parmi les plus célèbres, citons Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, Charles BAUDELOT et Roger ESTABLET...

Je me contenterai de donner 2 chiffres pour illustrer leurs travaux :

- À l'issue du cursus élémentaire et secondaire, un enfant de cadre supérieur avait dans les années soixante 80 fois moins de chances d'entrer à l'Université qu'un enfant d'ouvrier.
- À cette même époque, dès le tout début de la scolarité, près d'1/3 des enfants d'ouvriers redoublaient le CP (30,6%) contre 6,5% des enfants de cadres.

²¹. Le Séminaire de Recherche «École rurale et réussite scolaire» bénéficie depuis plusieurs années du soutien de l'IUFM de l'académie de Lyon et de la Région Rhône-Alpes. Il comprend des enseignants de l'IUFM et des professeurs d'écoles rurales du département de l'Ain. Le résultat des travaux est en cours de publication aux Presses Universitaires de Lyon sous le titre «Les écoles rurales au carrefour des territoires et des réseaux : l'exemple du département de l'Ain».

Qu'en est-il aujourd'hui après les nombreuses réformes que nous avons connues, la mise en œuvre de nouvelles modalités pédagogiques (pédagogies différencierées...), les politiques d'accompagnement scolaire, etc...

En guise d'illustration, je présenterai seulement deux tableaux de chiffres :

Tableau 1 : Évolution du taux des élèves à l'heure ou en avance en classe de sixième

| | Garçons | | Filles | | | 85,6% |
|--------------------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | 1962 | 1973 | 1980 | 1962 | 1973 | |
| Cadres supérieurs | 67,8% | 69,4% | 75,2% | 71,1% | 83,3% | |
| Cadres moyens | 59,7% | 51,5% | 57,7% | 64,2% | 70,6% | 64,5% |
| Indépendants | 43,0% | 37,5% | 43,5% | 42,8% | 55,3% | 59,1% |
| Agriculteurs | 32,0% | 35,3% | 43,0% | 33,2% | 49,9% | 50,6% |
| Employés | 44,3% | 39,6% | 40,3% | 48,0% | 57,1% | 54,0% |
| Ouvriers | 27,1% | 28,5% | 33,3% | 29,7% | 44,1% | 43,8% |
| Salariés agricoles | | 29,5% | 25,0% | 24,4% | 32,1% | 38,4% |
| Divers | 30,4% | 31,7% | 36,9% | 43,8% | 42,4% | 45,5% |
| Total | 40,6% | 41,1% | 46,3% | 42,5% | 56,8% | 56,4% |

L'évolution du taux des élèves ne présentant pas de retard lors de l'entrée en classe de sixième, classée par sexe et par origine socio-professionnelle (Extrait de «Données sociales» de 1990)

Tableau 2 : Écart des performances à l'entrée en 6ème

| (Scores sur 100) | Français | Mathématiques |
|------------------------|-------------------------------|---------------|
| CSP du chef de famille | Cadre, chef d'entreprise | 78,8 |
| Ouvrier qualifié | 68,0 | 75,9 |
| Inactif et divers (1) | 63,7 | 71,9 |
| Diplôme de la mère | Baccalauréat ou plus | 78,8 |
| | Certificat d'études primaires | 68,6 |
| | Sans diplôme | 73,7 |
| Taille de la famille | Deux enfants | 73,8 |
| | Cinq à sept enfants | 72,5 |
| | Huit enfants et plus | 69,7 |
| Sexe de l'élève | Fille | 73,4 |
| | Garçon | 78,4 |
| Nationalité de l'élève | Français | 72,3 |
| | Étranger | 72,9 |

(1). Essentiellement personnes retraitées et sans profession (à l'exclusion des chômeurs)

Les écarts de performance à l'entrée en Sixième selon l'environnement familial et social
(DEP - Économie et statistique N°293, 1996, 3)

On peut remarquer que si globalement le retard scolaire en classe de sixième diminue dans le temps, les écarts entre appartenances socio-professionnelles n'ont pas été résorbés, bien au contraire. Des efforts ont été réalisés, des progrès enregistrés, spectaculaires même, notamment au niveau des taux de redoublement et de l'accès au second cycle long, mais l'école a beaucoup de mal, on le voit, à estomper les déficits d'origine familiale et culturelles. C'est en conservant à l'esprit ces écarts que nous allons examiner d'autres disparités.

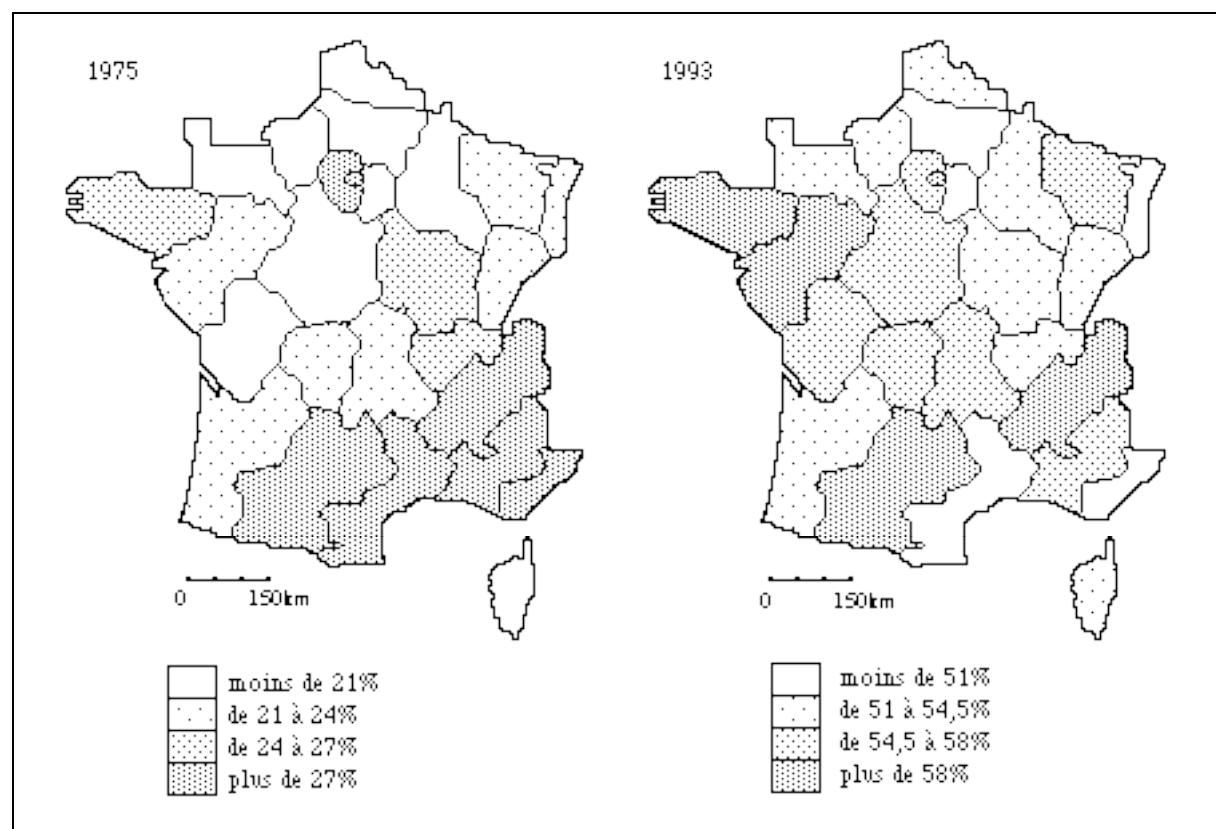
Les disparités spatiales

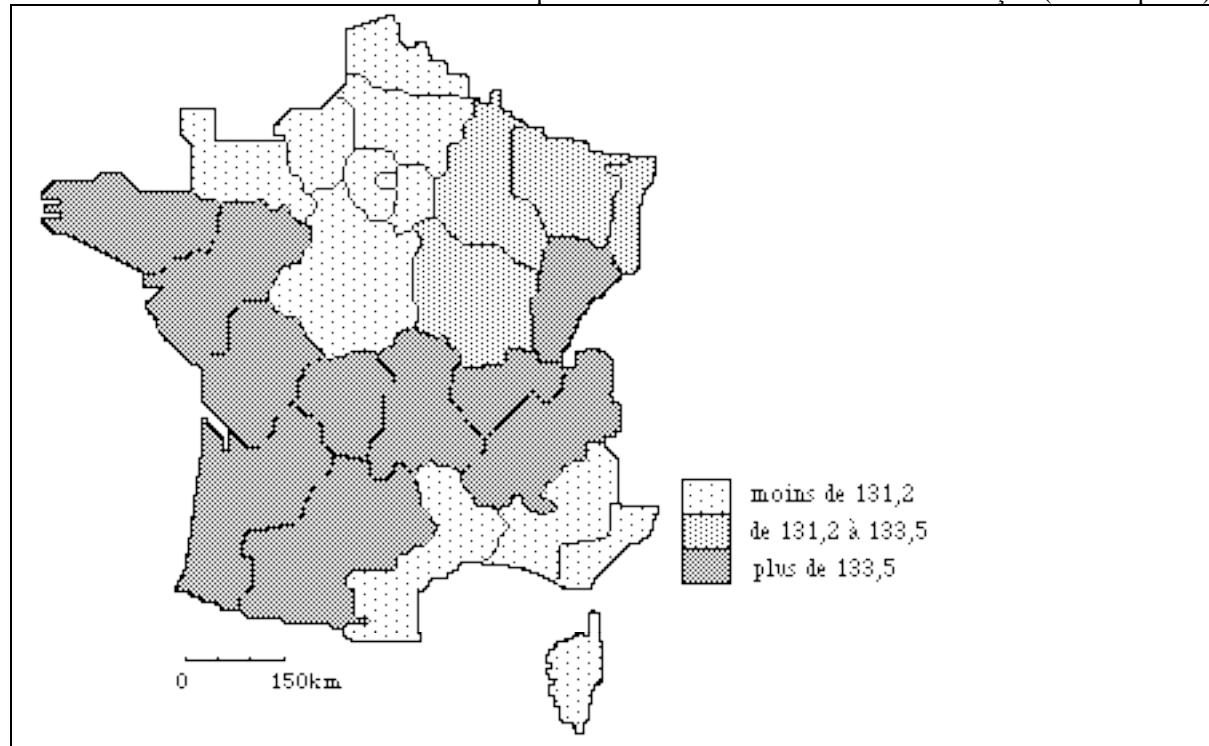
La prise de conscience des disparités géographiques est plus tardive et entre dans le cadre de l'aménagement du territoire : des écarts importants existent entre les Régions sur tous les aspects de la vie scolaire. Les disparités, en terme de réussite et d'orientation, ne s'expliquent pas toujours par la réalité socio-

professionnelle et socio-culturelle des Régions. Mais cette géographie se transforme rapidement, tant sous l'action des mutations économiques et sociales, que de celle des politiques d'aménagement.

La sociologie a apporté beaucoup d'éléments fondamentaux pour une meilleure connaissance du fonctionnement de notre système éducatif, mais l'une de ses faiblesses, à mon sens, provient du fait que les sociologues ont le plus souvent pour habitude de découper la société en tranches, généralement selon l'activité professionnelle du chef de famille. Or un groupe de population est une somme, une combinaison singulière d'individus appartenant aux diverses catégories socio-professionnelles et socio-culturelles qui interagissent, surtout dans les lieux de rencontre et de confrontation, comme en particulier l'école.

Carte n°1 : L'évolution des disparités académiques de la proportion des bacheliers par rapport à une tranche d'âge



Carte n°2 : Résultats aux tests d'évaluation de septembre 1992 des CE2 en Math. et en Français (sur 200 points)

L'ÉCOLE RURALE FACE À L'ÉCOLE URBAINE

Évaluation en terme de performance

L'école rurale obtient-elle de meilleurs résultats que l'école urbaine ou l'inverse ? Il est difficile de répondre à cette question car il faut définir ce que l'on range derrière l'expression "*de meilleurs résultats*" :

- la référence à quelles connaissances et savoir-faire ?
- comment mesurer ces éléments pour les comparer ?
- y place-t-on l'adaptation au collège ?
- y place-t-on les projets d'insertion professionnelle ?
- ...

Nous disposons de quelques éléments de réponse et voici deux documents qui me paraissent importants.

Tableau 3 : Scores moyens comparatifs

| | Nombre Français de classes et de niveaux | Mathématiques |
|-------------------------------------|---|---------------|
| Ensemble des écoles rurales | | |
| - écoles de moins de 4 classes | 63,1 | 67,4 |
| - écoles de plus de 3 classes | 64,4 | 69,0 |
| - classes à 2 niveaux | 62,4 | 66,5 |
| - classes à 4 niveaux | 63,7 | 68,3 |
| - classes à 5 niveaux | 64,1 | 68,9 |
| Ensemble des écoles urbaines | 65,9 | 72,8 |
| | 63,2 | 67,3 |

Scores des élèves des écoles rurales aux tests d'évaluation selon le nombre de niveaux dans la classe qu'ils fréquentent (année 1993-94) - («Education et Formations» n°43)

On peut d'abord constater que globalement l'ensemble des élèves des écoles rurales sont aussi performants que ceux des écoles urbaines. Ensuite on remarquera que les performances croissent dans les classes uniques avec le nombre de niveaux. Alain MINGAT de l'IREDU de Dijon écrit : «*Les classes ayant plusieurs cours sont des milieux plus favorables aux apprentissages que les classes à un seul cours, et les différences sont encore plus nettes à partir de 3 cours*».

Cependant l'observation des processus d'orientation indique des taux moins favorables en milieu rural qu'en milieu urbain, comparaison faite en référence aux «chiffres attendus», c'est-à-dire fonctions de la composition socio-professionnelle des familles. En milieu rural le taux d'accès en seconde est plus faible qu'en ville et les orientation vers les CAP et BEP, voire l'entrée précoce en activité professionnelle y sont plus importantes. Il faut certainement y voir le poids des mentalités et cultures locales moins ouvertes vers la poursuite des études qu'en milieu urbain.

Tableau 4 : Disparités des orientations après la classe de troisième (année 1993-94)
(<Éducation et Formations> n°43)

| Collèges ruraux | Collèges urbains |
|--|------------------|
| Taux d'accès en seconde observé | 72 % |
| Taux d'accès en seconde attendu | 80 % |
| Accès en seconde générale ou technologique observé | 53 % |
| Accès en seconde générale ou technologique attendu | 62 % |
| | 82 % |
| | 82 % |
| | 64 % |
| | 64 % |

Les disparités entre milieux ruraux

Une étude menée en Franche-Comté en 1991 montre, entre autres, la variété des milieux ruraux. Elle permet de mettre en évidence les disparités de réussite scolaire à l'école élémentaire selon le milieu géographique : urbain, périurbain, rural. Deux types de milieux ruraux, très fortement différenciés tant au plan des caractéristiques socio-économiques, que des performances scolaires des élèves, sont identifiés.

1- Le milieu urbain et le milieu périurbain dense correspondent toujours à de mauvais scores des élèves

La multiplicité des possibilités d'activités culturelles, la stimulation propres au milieu urbain, n'entraînent plus une avance scolaire des petits citadins, comme c'était le cas il y a 20 ans. Mais la sociologie urbaine s'est modifiée. Le milieu péri-urbain dense correspond aux banlieues d'habitat collectif où se concentrent dans les ZEP des enfants issus de milieux défavorisés. C'est le lieu des taux de chômage les plus importants.

2- Le milieu périurbain à dominante pavillonnaire connaît les meilleurs scores.

L'explication est à rechercher dans la composition socio-professionnelle de la population.

3- Les milieux ruraux présentent un fort contraste selon leur degré d'activité.

Le milieu rural actif correspond aux plateaux du Haut-Doubs. Sur cette région les hommes se sont accrochés à leur terroir, et il y eut peu d'émigration. La densité est plus forte que dans d'autres milieux ruraux, la population est plus jeune et plus dynamique démographiquement, les PME plus nombreuses, les habitants semblent animés d'une volonté plus forte de prendre leur destin en main (taux plus fort de participation électorale), les équipements culturels et sportifs sont bien plus nombreux.

A l'inverse, la Haute-Saône a été pendant des décennies le siège d'un important courant migratoire : ce milieu rural est vieilli, mal équipé, économiquement peu actif, sans dynamisme. Il correspond à un grand nombre de fermeture d'écoles, à la mise en place de regroupements pédagogiques et de circuits longs de ramassage scolaire. Les performances des élèves sont très médiocres.

Certains caractères du milieu et des populations sont fortement corrélés aux fluctuations cantonales des performances scolaires. Ainsi le chômage suit de très près les fluctuations de l'échec scolaire sur tout le territoire franc-comtois. Le chômage touche-t-il d'une manière privilégiée les catégories sociales les moins favorisées dont les enfants connaissent de toutes manière des difficultés ? Ou au contraire entraîne-t-il la détérioration du climat familial, des mentalités locales et est-il la cause directe du retard scolaire ? Les comportements électoraux semblent également se traduire en terme de performance scolaire. La plus forte mobilisation électorale (taux de participation) correspond toujours à des secteurs où la réussite scolaire est meilleure. Cela signifie-t-il que dans ces zones les habitants ont la volonté de prendre leur destinée en main ? L'inverse exprimerait un certain fatalisme ou un grand découragement, la pensée que tout effort est vain et que l'on est condamné à subir plutôt qu'à agir. Les difficultés de la vie contribuent d'ailleurs à forger cet état des mentalités, puisque l'on constate que les cantons où la mobilisation électorale est la plus faible sont ceux dans lesquels le chômage est le plus fort.

L'ENQUÊTE AUPRÈS DE 500 ÉLÈVES DU DÉPARTEMENT DE L'AIN

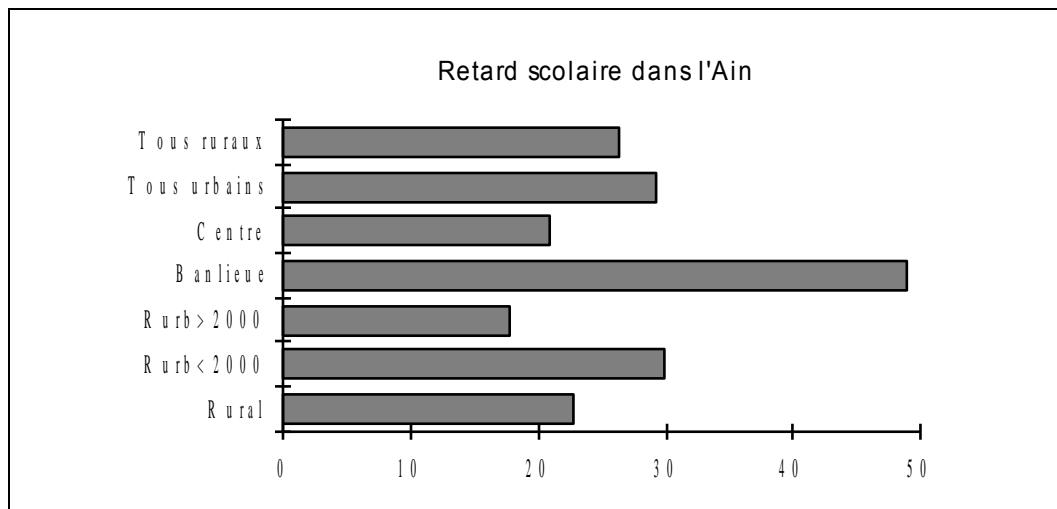
Une grande enquête réalisée auprès de 500 élèves, de leurs familles et de leurs maîtres permet de mieux connaître les caractères socio-culturels des familles, la vie des élèves au quotidien, les performances et leurs représentations, les projets d'avenir scolaire et professionnel. Les facteurs discriminant l'espace les plus généralement avancés sont relatifs à la croissance démographique, la composition socio-professionnelle des habitants, le lieu de travail des actifs par rapport à la commune de résidence.

Ce sont ces derniers critères qui nous ont conduits à définir cinq milieux différents dans la construction de l'échantillon de l'enquête. Un milieu urbain qui se décompose en "centre" et "banlieue", un milieu "rural" et deux milieux ruraux définis par leur population : communes rurales comptant moins de 2 000 habitants et communes de plus de 2 000 habitants, mais n'ayant atteint ce seuil que depuis peu de temps.

Cohérence des résultats par rapport aux chiffres nationaux

Les élèves des écoles rurales réalisent des scores plutôt meilleur qu'ailleurs. Ils établissent un rapport différent aux disciplines scolaires, mais font preuve de stratégies moins affirmées par rapport aux disciplines discriminantes pour l'avenir scolaire (Français et Mathématiques), malgré un fort "engagement" de leurs enseignants. Ils rencontrent souvent des difficultés au collège et s'orientent plus volontiers vers des BEP.

Graphique n°1 : Taux des élèves de CM2 présentant au moins un an de retard scolaire



Des ambitions professionnelles plus modestes qu'en milieu urbain

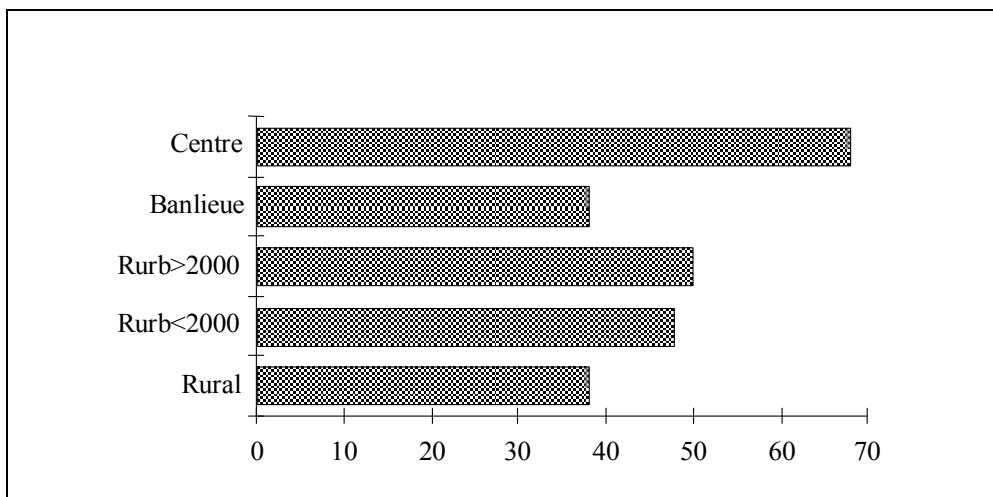
Les élèves de milieu rural indiquent un niveau de détermination plus précoce quant au choix d'un métier, mais font preuve d'ambitions professionnelles beaucoup plus modestes, avec un éventail de projets plus réduit en terme de variété/mobilité géographique.

Dans tous les cas, les enfants de la campagne (milieu rural et rurbain des communes de moins de 2 000 habitants) se caractérisent par une modestie du niveau d'ambition en terme de diplôme visé, qui peut sembler bien excessive au vu des résultats scolaires. Ces projets, formulés par les petits ruraux du département de l'Ain, sont parfaitement conformes aux cursus observés au niveau national à propos desquels «*les élèves des collèges ruraux accèdent moins fréquemment que ceux des collèges urbains au second cycle des lycées publics*»²². Les orientations scolaires effectuées durant l'année 1992 ont montré que 24,9% des élèves de classe de 3ème des

²². RONDEAU (M.-C) - «L'accès au lycée après la classe de troisième : l'opposition rural/urbain est-elle fondée?», in *Éducation et Formations*, n° 43, DEP, octobre 1995.

collèges ruraux demandaient une orientation vers une filière technique (BEP, CAP en 3 ans ou apprentissage), alors qu'ils n'étaient que 17,8% de leurs homologues des collèges urbains.

Graphique n°2 : Reference à un diplôme d'enseignement supérieur



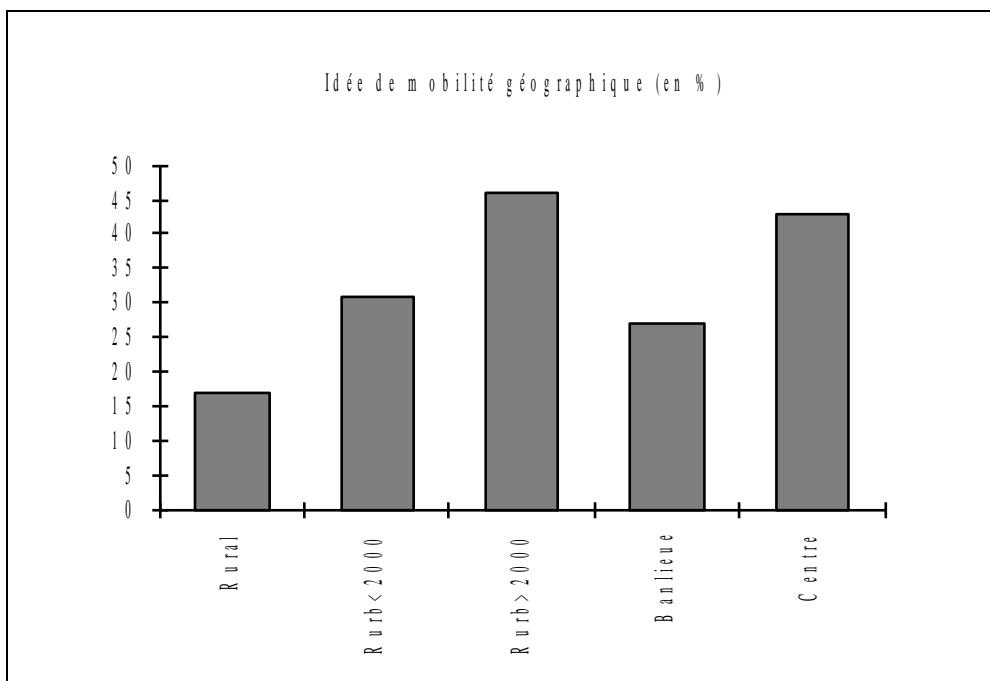
Graphique n° 3 : Taux d'élèves s'exprimant pour une entrée rapide en activité professionnelle (avant 22 ans)

| Tous milieux | Rural | Rurb<2000 | Rurb>2000 | Banlieue | Centre |
|---|-------|-----------|-----------|----------|--------|
| Entrée rapide en activité professionnelle | 65% | 74% | 73% | 61% | 66% |

Les élèves de milieu rural n'envisagent pas la mobilité géographique

En milieu rural, la mobilité sociale et professionnelle est traditionnellement beaucoup plus réduite qu'en ville, même si les conditions ont beaucoup changé : mais les mentalités évoluent toujours d'une manière différenciée. Par ailleurs, les petits ruraux n'ont pas le spectacle de l'importante diversification professionnelle qu'offrent les évolutions économiques, sociales et technologiques actuelles. Les professions des adultes qui les côtoient sont forcément moins variées qu'en milieu urbain et limitent l'éventail de choix par méconnaissance des possibles.

Graphique n°4 : Taux des élèves qui envisagent de quitter la Région pour travailler ailleurs en France, en Europe ou dans le monde.



L'encadrement des élèves

Les familles entourent l'enfant d'un véritable "cocooning", pour lequel se relaient l'école et le monde associatif. La famille et la société locale exercent un très fort contrôle social sur les enfants, dans un système où tous les acteurs et partenaires sont très clairement identifiés, mais limitent l'ouverture sur l'extérieur. Enfin les familles établissent de bonnes relations avec l'école en lui faisant confiance jusqu'à lui déléguer certaines responsabilités (orientation).

CONCLUSION

Globalement les élèves de l'école rurale ne paraissent pas défavorisés au niveau des apprentissages, surtout dans les petites structures dans lesquelles on n'a pas pu ou voulu reproduire l'organisation urbaine. Les raisons peuvent en être débattues, on peut les rechercher du côté de l'organisation pédagogique, du côté du cadre de vie des enfants... Mais d'autre indicateurs sont inquiétants, en particulier ce qui se passe après l'école primaire : scolarités ultérieures, projets de vie et insertion professionnelle...

Les spécificités de la scolarisation dans les écoles rurales

Renée-Claude FROMAJOUX

La question de la scolarisation en milieu rural reste plus que jamais un débat d'actualité qui met en présence les élus, les parents et l'administration de l'éducation nationale, qui n'ont pas toujours les mêmes préoccupations. Les maires et les parents souhaitent le plus souvent préserver l'école de leur village, symbole de dynamisme, en forçant le Ministère de l'éducation nationale à appliquer «*le moratoire instauré pour le maintien des services publics en zone rurale, qui concerne très précisément les écoles à classe unique des zones rurales et les classes uniques des regroupements pédagogiques intercommunaux situées en zone rurale, dès lors qu'il ne demeure aucune autre classe dans la commune. Dans ce cadre, et dans ce cadre seulement, aucune fermeture de classes ne peut être proposée par les autorités académiques contre le souhait du maire*»²³. Comme la décision de réouverture d'une école est très difficile à obtenir, à la faveur du moratoire, on cite le maintien d'écoles avec un seul élève dans des départements comme l'Ariège ou le Lot. Mais «*faut-il s'accrocher à tout prix à son école?*»²⁴ ou ne vaut-il pas mieux «*travailler à l'intercommunalité?*»²⁵

Du côté de l'éducation nationale, deux rapports contradictoires ont contribué, depuis le début des années 90 à alimenter le débat. En 1990, Pierre MAUGER chargé de mission au ministère de l'éducation nationale, ancien instituteur de campagne, dresse un bilan pessimiste de l'école rurale qui présente un faible niveau scolaire, des enfants peu épanouis, des difficultés d'adaptation à la sixième et conclut : «*il faut notamment arriver à la disparition des écoles de moins de trois classes et préconiser les regroupements concentrés*». C'est aussi la vision du syndicat des enseignants-FEN qui insiste sur le fait «*qu'un des éléments essentiels du progrès de l'élève, c'est l'émulation entre élèves de même niveau*»²⁶. Françoise ŒUVRARD de la direction de l'évaluation et de la prospective, publiait dans la revue "Education et formation" d'octobre 1990²⁷, des résultats qui faisaient apparaître un bilan plus positif pour les petits établissements, qui non seulement ne généraient pas les retards scolaires, mais au contraire garantissaient l'obtention de résultats au moins équivalents à la moyenne nationale, si ce n'est supérieurs.

Ainsi la scolarisation en milieu rural reste une question importante qui témoigne de l'évolution du statut de l'école dans la société des campagnes et des enjeux qui subsistent au niveau de l'offre d'enseignement et des démarches pédagogiques.

En milieu rural, on assiste à une modification de la fonction de l'école primaire, alors que la situation du collège s'améliore.

Une nouvelle fonction pour l'école primaire rurale.

L'école primaire rurale a toujours symbolisé le progrès, mais elle entrait en concurrence au niveau des familles avec l'activité agricole, dans la mesure où elle lui prenait une main-d'œuvre et surtout où elle était souvent à l'origine de l'exode.

Dans les années qui suivirent le vote des lois Jules Ferry on a assisté à une généralisation de la mise en place d'écoles qui constituent encore aujourd'hui le maillage de nos petites écoles rurales. Avec la généralisation de la mixité dans les années soixante, elles subissent une première atteinte car des regroupements sont réalisés et la classe unique tend à disparaître pour laisser la place aux écoles à plusieurs classes, mais à cours multiples.

²³. Journal Officiel du 14 Avril 1994.

²⁴. «Où va l'école rurale?», Journal des Maires, n°44, Septembre 1994

²⁵. op. cit.

²⁶. Jean RADIGUE, cité dans le Journal des Maires, n°44, Septembre 1994

²⁷. Françoise ŒUVRARD, «Les petits établissements scolaires», Éducation et Formation, n°25, 1990

Dans le même temps l'exode rural s'accentue, (dans l'Ain le déclin maximum est atteint en 1968), de même que s'accentue les fermetures de classes et d'écoles.

De l'image idéale de la "communale" qui permettait d'obtenir le certificat d'étude avant d'entrer dans l'activité le plus souvent encore agricole, on est passé à celle de l'école rurale symbole de la vitalité d'un village. Selon Bernard KAYSER²⁸, «l'école assure, au village, un rôle bien plus important que celui d'un service éducatif», elle doit assurer une fonction plus large : la structuration d'un groupe social. «L'école est au cœur de la socialisation des parents et par les enfants»²⁹, par les relations qui se nouent à la sortie de classe ou dans les réunions de parents institutionnelles. Autour de l'école gravitent de nombreuses associations dont la plus importante est le "Sou des Écoles" qui œuvre au centre de la vie culturelle du village. Outre la traditionnelle fête scolaire, les élèves participent aux diverses manifestations locales : fêtes, expositions, mise en valeur touristique. Le rôle de l'école en milieu rural est donc de créer une dynamique sociale, mais comme le souligne Y. MADIOT, le président du groupe de travail "École, aménagement du territoire, monde rural", «l'école à elle seule ne peut pas résoudre les problèmes du monde rural, mais l'absence d'école, rend toutes les mesures qui peuvent être prises dans ce domaine, aléatoires, quant à leurs résultats».

Les parents des élèves des écoles rurales, quoiqu'ayant fait le choix de la campagne, n'en recherchent pas moins l'égalité des conditions de scolarisation avec les milieux urbains, ce qui dynamise les municipalités qui souhaitent garder ou voir croître leur population.

Le collège rural: une situation qui s'améliore³⁰.

La prolongation de la scolarité a entraîné une modification de la géographie scolaire des zones rurales. Jusque dans les années 70, l'enseignement primaire était en zone rurale, alors que l'enseignement secondaire se situait exclusivement en milieu urbain. La réforme des collèges et la prolongation de l'obligation scolaire ont entraîné une dissémination des collèges en milieu rural dans les bourgs structurant l'espace français. Le collège a dû se greffer dans un milieu où la demande de formation restait au niveau de l'école élémentaire, ce qui n'a pas été sans conséquences sur la politique d'orientation, tant des équipes pédagogiques que des parents et sur l'implication des élèves dans leurs études.

Les performances scolaires des élèves des collèges ruraux peuvent, à condition que l'on tiennent compte de leurs origines sociales (faiblesse des cadres supérieurs et moyens, présence d'ouvriers agricoles), s'approcher de celles des élèves des collèges urbains, mais c'est souvent l'orientation de fin de troisième qui les fait se singulariser.

Peut-on parler de difficultés propres à la scolarisation en milieu rural?

Si des difficultés existent, elles peuvent être repérées à plusieurs niveaux. Au niveau culturel, la culture savante de l'école a avant tout été une culture urbaine et un enfant subit toujours un phénomène d'acculturation en venant en classe, ce qui peut être un obstacle quand la résistance de son milieu est trop forte. En effet, les savoir-faire en milieu rural sont différents de ceux qui constituent la base de l'enseignement qui privilégie la logique intellectuelle à la compétence pratique. Ce dernier élément est peu repéré au niveau primaire où les tests de CE et de 6ème portent sur les apprentissages instrumentaux. Ce sont des enquêtes spécifiques comme celle qui a été menée par le séminaire de recherche "École rurale et réussite scolaire" à l'IUFM de l'académie de Lyon (Centre Local de Bourg-en-Bresse) qui peuvent le laisser entrevoir. Cette enquête menée sur 500 enfants de CM2 du département de l'Ain, montre que les disciplines du français et des mathématiques sont les seules sélectionnées comme facteurs essentiels de réussite, ce qui atteste que la demande d'enseignement des matières perçues comme culturelles (histoire, géographie, sciences...) est peu importante. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que ce facteur est plus étroitement lié à l'origine sociale des élèves qu'à leur origine géographique. De la même façon, les difficultés scolaires des petits ruraux s'expliquent par la stratification sociale et la rareté des emplois associés aux fonctions urbaines (cadres et professions intellectuelles supérieures) et la relative sur-représentation de la catégorie des ouvriers dans la composition sociale du milieu rural.

²⁸. Bernard KAYSER, «Naissance des nouvelles campagnes», DATAR, Ed de l'Aube, 1993

²⁹. op. cit.

³⁰. A. GROS, A. METZGER, «Le collège, structure de scolarisation en milieu rural», Cahiers Binet-Simon, Éd Erès, 1991, pp. 626-627

Une autre difficulté vient des mentalités des parents qui se caractérisent par un manque d'ambition en matière d'orientation scolaire, motivé par un souci de rentabilité immédiate, une crainte de l'éloignement et du coût des études, ce qui explique qu'on remarque une certaine faiblesse des attentes ou des demandes à l'endroit de l'école. Avec le développement du phénomène de rurbanisation, ces caractères s'atténuent et la relation parents-enseignants devient plus facile.

En fait, lorsqu'il y a des difficultés, elles semblent plus liées au milieu défavorisé de certaines familles qu'à leur appartenance au milieu rural : faiblesse du niveau de formation des parents, pauvreté de la langue d'usage, chantage à la punition pour soumettre l'enfant à la discipline...

Les établissements ruraux sont de petites structures.

Par souci d'égalité de l'offre de formation, de petites écoles et de petits collèges sont maintenus dans des zones faiblement peuplées. Les élus qui y voient une circonstance favorable au maintien de la population, sont très attachés à leurs établissements. En contrepartie, il s'agit d'établissements de petite taille : classes à plusieurs cours ou classes uniques, collèges de moins de 200 élèves qui présentent certains inconvénients. La faiblesse des effectifs conditionne souvent la faiblesse des moyens, des équipements médiocres et des difficultés de recrutements d'enseignants. Cependant les résultats des tests nationaux de CE2 et de 6ème prouvent que le niveau de connaissance des élèves ruraux est identique voire supérieur aux moyennes nationales.

Y a-t'il un déterminisme des conditions de scolarisation en milieu rural ? A quel niveau peut-on l'observer? ³¹

Les établissements à faible effectif correspondent aux zones rurales dites profondes.

Ces zones se caractérisent par un pourcentage d'actifs agricoles élevé et par la présence de nombreux retraités. Elles sont encore concernées par l'exode rural et le déclin démographique et correspondent aux toutes petites communes rurales qui ne représentent que 5% de la population pour 20% des communes. Pour les écoles primaires, la présence d'une classe unique ou de classes à plusieurs cours est de règle dans ces espaces de dépression démographique. Pour les collèges, le seuil des 300 élèves constitue le niveau au-dessous duquel le choix d'enseignements (langues, options) n'est plus assuré et où la faiblesse du corps enseignant peut déterminer un manque d'innovation. Cependant, tous les établissements ruraux ne sont pas de petites tailles : des regroupements sont réalisés couvrant parfois une vaste zone de ramassage scolaire, ce qui pose le problème de l'allongement des temps de transport pour se rendre à l'école.

Comment les effectifs ont-ils évolué dans la période récente ?

Les effectifs de l'enseignement primaire semblent stables, ceux des collèges diminuent, essentiellement pour des raisons démographiques, alors que les politiques éducatives vont dans l'autre sens (maintien des élèves, ouverture de classes technologiques, redoublement). L'évolution des effectifs dépend du choix des familles pour une école hors secteur (lieu de travail, école privée). Ce phénomène est beaucoup plus sensible dans les zones de rurbanisation et beaucoup moins dans le rural profond. En 5 ans, 16% des écoles et 23% des collèges ont perdu 20% de leurs effectifs.

Actuellement, on observe une tendance à la stabilisation du nombre d'élèves en milieu rural. Les zones rurales en déclin démographique ne perdent plus d'élève, leurs effectifs croissent même de 2,7% par an. Les écoles appartenant aux espaces ruraux dont la population augmente connaissent une progression de 4% par an comme les établissements relevant du milieu urbain. Ce sont les écoles à classe unique qui présentent les plus fortes fluctuations : les plus fortes baisses (-27,4%) et les plus fortes hausses (+30,6%).

Pour les collèges, l'évolution est liée à la taille : ce sont les collèges de petite taille qui perdent des élèves (48,6% des collèges de moins de 200 élèves sont en baisse, 33,1% des moins de 300). L'explication vient

³¹. Jean RADIGUE, op. cit.

certainement de la très grande inégalité de recrutement des enseignants : peu de certifiés ou d'agrégés (11%), des enseignants plus jeunes (les moins de 35 ans sont plus de 25% contre 20% pour les collèges de plus de 300 élèves), plus d'enseignants non titulaires (10%, soit 2 fois plus que dans les autres établissements).

Dans les petits collèges, la faiblesse de l'offre d'enseignement explique que l'on ne propose qu'une seule langue en 6ème (l'anglais) et que seulement 10% d'entre eux offrent 2 à 3 secondes langues. Cependant, on note beaucoup moins de redoublements que dans les grandes structures.

Les élèves des petites écoles ont au moins le même niveau que les autres³².

Les élèves des écoles rurales ont un niveau équivalent à la moyenne nationale en français et supérieur en mathématiques. Être scolarisé dans une petite école n'est pas un handicap pour réussir dans les apprentissages fondamentaux. Les meilleurs résultats sont obtenus dans les écoles à 3 classes où les effectifs ne sont pas trop faibles. Dans les classes uniques où l'on redouble beaucoup moins, les résultats sont plus contrastés. En raison des effectifs insuffisants, on y trouve les meilleurs et les moins bons élèves.

Pour les petits collèges la différence se fait sentir au niveau de l'orientation de fin de 3ème. Les élèves des petits collèges ruraux ont une probabilité d'accès en seconde moins élevée que les autres et une orientation en seconde générale moins probable. Si le collège est petit, l'orientation préférentielle se fait vers les Bacs Pro ou les BEP. Le même phénomène pourrait être observé quant à la continuation d'études universitaires. Ceci résulte de l'association de plusieurs variables : une forte proportion de fils d'agriculteurs, une offre d'enseignement assez pauvre. Mais les fils d'agriculteurs sont plus nombreux en terminale et doivent y arriver par des voies détournées (1ère d'adaptation ?). Une étude de l'IREDU (Institut de Recherche en Économie de l'Éducation)³³ faite auprès des élèves de 6ème et de 5ème et les résultats des orientations de 5ème montrent que «*les mécanismes d'orientation creusent les écarts déjà observés au niveau des acquisitions scolaires entre les différents groupes sociaux*». «*Ces inégalités sociales massives proviennent des demandes différencierées des familles, des politiques sélectives des collèges "populaires" et aussi des pratiques d'orientation plus sélectives pour les jeunes des milieux modestes, indépendamment de leur valeur scolaire et de leur demande*»³⁴.

Ainsi, il reste à démontrer que la ruralité d'un collège accentue les inégalités sociales d'acquisitions scolaires par la réduction de l'offre de scolarisation.

L'évolution du monde rural en plein essor démographique, à l'exception de quelques communes trop éloignées des centres urbains, a conduit les partenaires de l'école à envisager des mesures en vue d'améliorer les conditions de scolarisation dans les campagnes. Les collectivités locales et l'éducation nationale ont mis en place des systèmes pour lutter contre l'isolement et le sous-équipement des établissements ruraux, en favorisant les regroupements pédagogiques intercommunaux concentrés ou dispersés, les bassins intercommunaux d'écoles à l'échelle des cantons et la création d'équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (ÉMALA) dotées de véhicules équipés de matériels pédagogiques pour permettre aux petites écoles d'utiliser des outils pédagogiques trop onéreux.

Les enquêtes des chercheurs de l'IRÉDU, les associations d'enseignants militants comme le Centre de Recherches pour les Petites Structures et la Communication (CREPSC) tendent à présenter les petites structures comme des modèles pédagogiques progressistes. Bernard COLLOT³⁵ émet l'hypothèse que «*l'essentiel des apprentissages ne passerait pas par l'enseignant*» et que la présence d'un seul maître dans une classe à cours multiples, laissant un espace-temps beaucoup plus grand à la disposition totale de l'enfant, celui-ci serait en mesure de mieux gérer ses apprentissages. Le maître devient alors dans ce cadre un organisateur des apprentissages, abandonnant le "taylorisme pédagogique" qu'on veut lui faire pratiquer dans l'école traditionnelle. L'ouverture de ces petites structures aux technologies nouvelles (informatique, télématique, multimédias...), en favorisant la circulation de l'information, non seulement initie les petits ruraux au monde moderne, mais contribue à lutter efficacement contre l'isolement. Les enseignants se sont organisés en équipes pédagogiques à partir d'écoles distantes de plusieurs dizaines de kilomètres pour conduire des projets au même

³². op. cit.

³³. A. MINGAT, C. OGIER, «Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école rurale», Savoirs Education-Formation, n°1, 1994

³⁴. L. GEMINARD, «Le système scolaire, le collège au centre des réformes», La Documentation Française, 1983

³⁵. Bernard COLLOT, «L'école rurale : un archaïsme?», Actes du colloque de Crozon, revue "Ecole rurale, école nouvelle...communautés nouvelles", CREPSC, 86150 Moussac

titre que les projets d'école des écoles urbaines. Les collèges ruraux développent des projets innovants mettant l'accent sur le rôle de l'équipe éducative dans l'encadrement du travail des élèves, tout en menant une politique d'ouverture par des sorties, mais aussi par des actions spécifiques d'information et d'orientation.

L'école rurale, lieu de vie du village, le collège, lieu où s'élaborent les projets professionnels des jeunes ruraux, sont appelés à devenir ce que Bernard COLLOT appelle «*ces nouveaux espaces éducatifs*» où comme dans les banlieues, on assiste à la prise en charge de l'éducation des jeunes par l'ensemble des partenaires socio-éducatifs. En ce sens ces espaces peuvent être considérés comme des laboratoires pédagogiques.

L'interaction école rurale / milieu : le rôle de l'école dans le développement du milieu rural

Pierre CHAMPOLLION

En préambule, je voudrais signaler que, si l'amorce d'analyse que je vais vous présenter concerne la montagne française, au sens administratif et réglementaire du terme (à partir de 600 m environ (décret n°77-566 du 3 juin 1977)), ses résultats peuvent, en tendance, se révéler de bons indicateurs de l'ensemble de la situation du monde rural isolé, selon la terminologie actuelle de l'INSEE, notamment. Les zones de montagne, dans nombre de départements ruraux des Alpes ou du Massif Central par exemple, correspondent du reste dans leurs grandes lignes au territoire rural. En Ardèche, par exemple, la zone de montagne et zone rurale se recouvrent ainsi très fréquemment.

Avant d'entrer complètement dans le vif du sujet, il me faut encore faire litière d'un préjugé tenace, lié souvent à la modestie des montagnards et des ruraux en général, qui voudrait que les questions de formation, en montagne, se bornent au secteur du premier degré, de l'école maternelle et élémentaire donc. La formation professionnelle par exemple n'est en effet pas qu'un enjeu pour le développement économique des villes.

Les liens nécessaires entre formation et montagne, entre formations et montagnes plutôt, se situent de mon point de vue à trois niveaux principaux :

- * Quelle présence de la formation en zone de montagne ?
- * Comment adapter la formation aux besoins de la montagne ?
- * La montagne peut-elle devenir prestataire de formation pour son environnement proche et lointain ?

Présence de la formation en zone de montagne

Historiquement, la présence de la formation dans les montagnes françaises s'est d'abord cantonnée au premier degré. Et il est vrai que le maillage des écoles primaires a toujours été vital pour la montagne : l'école fait partie des services indispensables minimaux en l'absence desquels le tissu social se déchire. Une école rurale montagnarde de qualité bien sûr qui, tout en prenant en compte les valeurs de la montagne (solidarité, ténacité, adaptabilité, etc.), comme ses contraintes (faible démographie, habitat dispersé, transports difficiles, etc.) , ne soit pas moins exigeante que son homologue urbaine : l'égalité des chances entre ruraux montagnards et citadins est à ce prix ; il en va de même du maintien sur place, y compris sous des formes adaptées au contexte local (regroupements pédagogiques intercantonaux, classes uniques, etc.) des enfants dont personne, en montagne, ne comprendrait qu'ils soient moins bien formés ici que là sous prétexte d'isolement culturel. Les derniers résultats des études conduites par la DÉP sur la réussite scolaire des élèves scolarisés en classe unique (cf. Éducation et Formations n° 43/1995) montrent clairement qu'il n'y a pas de fatalité d'échec pour les élèves scolarisés en zone rurale...

Pour autant, les établissements du second degré, les collèges évidemment, pour qui toutes les remarques précédentes sur la qualité du tissu éducatif valent, mais aussi les lycées, ne doivent pas non plus désérer le terrain montagnard. Une enquête récente menée dans l'académie de Grenoble sur les collèges situés en zone de montagne a ainsi montré qu'à ce niveau également, sous réserve que les établissements soient de taille suffisante, le "rendement éducatif" des collèges de montagne n'était pas forcément significativement différent de ceux des villes, ou bien ne l'était que très peu ; et qu'en tout cas, les résultats fluctuaient selon les départements (cf. L'Education Nationale en montagne : quelques éléments de constat - Rectorat de l'académie de Grenoble/1991). L'actuel maillage des lycées publics non agricoles, très lâche, pourrait donc se densifier utilement par l'implantation judicieuse de quelques établissements de proximité, dotés d'une palette d'options suffisante pour ne pas être « contournés » par les populations à qui ils sont directement destinés, à l'instar de ce qui a commencé à se faire dans la région Rhône-Alpes par exemple. Les lycées de proximité facilitent en effet le maintien sur place de parents qui n'ont plus automatiquement besoin, dans ce cas de figure, pour ne pas envoyer trop loin leurs enfants poursuivre des études secondaires, générales tout du moins, de quitter la montagne. Ces lycées sont de plus susceptibles, en dehors de leur fonction scolaire de base, de prendre une part importante toujours, déterminante parfois, dans la construction de pôles de développement locaux par leurs capacités scientifiques et

technologiques (formation continue des salariés, des agents de développement locaux, centre de ressources pédagogiques et documentaires, etc). Ils peuvent enfin servir de relais local pour le télé-enseignement.

Adaptation de la formation aux besoins de la montagne (cf. articles 10 et 11 de la loi montagne).

Au-delà de l'offre de formation générale, qui relève principalement de l'aménagement du territoire, la formation professionnelle, surtout initiale, en dehors de la formation aux métiers sportifs de la montagne (ENSA de Chamonix, ENSF de Prémanon et CREPS) et de quelques formations universitaires spécialisées (universités de Clermont-Ferrand et de Savoie par exemple), n'est encore que partiellement adaptée aux besoins de la montagne et des montagnards. La formation liée à la pluriactivité, par exemple, s'est très longtemps limitée - et se limite bien trop encore - à des formations longtemps dites "annexes" au ministère de l'Agriculture et à des formations "complémentaires" à celui de l'Education Nationale. Et, surtout, l'offre de formation dans ce domaine ne vaut surtout que par quelques initiatives opportunes et réussies, bien que trop enfermées localement parfois (annexe de Valmeinier du LP de St Michel de Maurienne, LP d'Embrun, de Chomérac, de Bagnères de Bigorre, de Saulxures, Collège des Rousses, etc. dans l'Education Nationale ; établissements agricoles de la Motte-Servolex, de Thônes, d'Aubenas, de Tulle-Naves, etc. au ministère de l'Agriculture) : elle n'est pas parvenue à se structurer suffisamment pour, en maillant de façon organisée le territoire montagnard, répondre véritablement à ses besoins (cf. Pluriactivité en montagne - Délégation Régionale de l'ONISEP de Grenoble - Décembre 1994). La formation continue, plus souple par nature, a mieux répondu jusqu'ici aux attentes des montagnards (AFPA, AFRAT, CFPPA, CRET, GRETA, IFMT, UCPA, etc.). Mais une carte globale, par massif comme nationale, des formations initiales et continues adaptées à la montagne reste encore largement à bâtir.

La montagne prestataire de formation ?

La question peut paraître - à première vue - incongrue, voire iconoclaste : des campus en montagne ? Quelle utopie ! Et pourtant, à y regarder mieux, au-delà de l'attrait environnemental que la montagne peut offrir, et que recherchent bien des technopôles, la piste n'est pas intéressante. Trop souvent, la montagne, en partie désertifiée, n'a plus une démographie assez dynamique pour justifier l'implantation de telle ou telle unité de formation. Si elle ne tente pas de développer en son sein sur des créneaux spécifiques, liés à ses besoins, des formations destinées aussi à d'autres publics, qui alors pourraient venir rejoindre les siens en confortant leurs effectifs, elle risque fort de voir décliner une offre de formation que la démographie condamne à terme, au-delà des résistances locales et des combats de retardement. La révolution des technologies de l'information et de la communication lui offrira peut-être sous cet angle une seconde chance. Et l'alternance, entre ville et montagne, entre laboratoire et terrain ne pourrait-elle pas offrir un plus à certaines formations citadines? Pourquoi pas des jumelages dans le domaine de la formation ? Il reste vraisemblablement beaucoup à défricher dans un secteur où le CERMOSEM, antenne universitaire dépendant de l'université Joseph-Fourier de Grenoble, et le service de formation continue de l'université Jean-Monnet de Saint-Etienne, parmi d'autres, tentent actuellement de se frayer un chemin.

L'avenir de la montagne, en matière d'éducation et de formation, atout essentiel du développement économique local durable, n'est donc pas écrit. Le laboratoire social de la montagne peut encore fonctionner...

Chapitre 3

L'environnement social de l'école rurale

Introduction

Jean Louis POIREY

On sait depuis longtemps que l'environnement socioprofessionnel familial est déterminant sur tous les plans et à toutes les phases du devenir scolaire des enfants, que l'on examine les conditions des apprentissages dès le cours préparatoire, le déroulement du cursus durant "les années collège" et l'orientation à l'issue de la classe de 3ème ou encore les chances d'obtention du baccalauréat, d'accès aux cycles de l'enseignement supérieur...

Dans le cadre de ses activités de recherche, le séminaire "École rurale et réussite scolaire" s'était penché sur les rapports pouvant exister entre la motivation, la réussite scolaire et l'émergence d'un projet professionnel chez les élèves de cours moyen 2ème année. Il s'est avéré que les choix étaient fortement influencés par le milieu de vie des élèves et que résider dans les espaces ruraux était loin d'être neutre.

Il nous paraît bien difficile de disjoindre l'environnement familial de l'enfant de son environnement économique et socioprofessionnel proche, surtout lorsque l'on aborde ses projets de vie et ses choix professionnels. Or la structure socioprofessionnelle des milieux ruraux reste bien spécifique, même si l'ampleur du phénomène de rurbanisation mis en évidence depuis le recensement de 1982 a entraîné dans certains secteurs une "citadinisation" de la population rurale.

La population rurale se caractérise par une moyenne d'âge supérieure à la moyenne nationale (26% de plus de 60 ans contre 20% sur l'ensemble du territoire métropolitain), et le taux des retraités y est de dix points plus élevé que dans les espaces à dominante urbaine. Si l'activité économique de l'agriculture reste fondamentale, son poids démographique a sensiblement diminué, même en milieu rural isolé où les agriculteurs ne représentent plus que 10% des ménages. Les ouvriers constituent actuellement la catégorie socioprofessionnelle la plus importante puisqu'ils représentent un tiers des actifs, mais leur répartition n'est pas homogène car ils se concentrent plus massivement dans les pôles ruraux. Enfin, la population dont la personne de référence est cadre, exerce une profession intermédiaire ou est employée, reste nettement sous-représentée dans les espaces à dominante rurale, même si leurs taux croît à proximité des pôles d'emplois, urbains ou ruraux.

Il est difficile de connaître dans quelle mesure les projets professionnels des jeunes peuvent être marqués par la connaissance qu'ils ont de l'évolution de la structure de l'emploi local, mais on sait qu'ils sont beaucoup plus réticents que les jeunes citadins à accepter de quitter leur région pour trouver du travail, ce qui pose problème par rapport aux exigences économiques actuelles de mobilité géographique pour l'emploi.

Si l'on veut mieux comprendre comment naissent et se développent les projets professionnels des élèves des établissements ruraux, il est nécessaire de se pencher sur les conditions de l'insertion professionnelle en milieu rural.

L'insertion professionnelle des jeunes ruraux,

Philippe PERRIER CORNET (INRA-ENESAD de Dijon)

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ET SA DIMENSION SPATIALE³⁶

Une notion floue et évolutive

L'insertion professionnelle des jeunes, dans la France des années 1990, s'effectue dans un contexte économique et social marqué -entre autres- par l'allongement de la durée de la scolarité, le développement de formes d'emplois précaires, l'accroissement des périodes de chômage... De ce fait, cette période du cycle de vie, pendant laquelle se construisent les passages entre la formation initiale et l'entrée dans la vie active, entre la vie chez les parents et l'autonomie individuelle ou encore la création d'une nouvelle cellule familiale, n'a plus la cohérence qu'elle a pu avoir naguère (GALLAND, 1993). La concormance de l'entrée dans la vie active et de la mise en ménage ne va plus de soi... (NICOLE-DRANCOURT, 1991). La plupart des travaux récents sur ce sujet mettent d'abord l'accent sur l'allongement de cette période d'insertion et sur son caractère plus fréquemment chaotique, fait d'allers et retours entre chômage, emploi, retour en formation... (JOIN-LAMBERT, 1991)

On comprend, dans ces conditions, le flou qui entoure aujourd'hui le concept "d'insertion professionnelle", qui est à la base de tout un courant de recherches en sciences sociales (TANGUY, 1986). Pour notre part, conscients de la quasi impossibilité de déterminer des critères qui permettraient de conclure l'aboutissement des parcours d'insertion, nous utilisons cette notion pour désigner l'ensemble des situations occupées par les jeunes à la sortie de la formation initiale. L'objectif général de la recherche est de mettre en évidence des facteurs explicatifs des trajectoires qui se dessinent, du point de vue de l'analyse économique, sans se focaliser sur l'issu.

Les analyses habituelles de l'insertion professionnelle s'intéressent surtout aux caractéristiques propres des individus : la formation, les caractéristiques sociales des jeunes et de leur famille... Peu d'entre elles prennent en compte sa dimension spatiale. Or, l'espace économique n'est ni neutre, ni homogène. D'une part, il s'agit de comprendre dans quelle mesure les caractéristiques des territoires sont sources de comportements différenciés dans les trajectoires des jeunes, du fait du rôle de "marqueur" des territoires d'origine sur les individus, quelle que soit leur localisation ultérieure. D'autre part, il faut prendre en compte l'hétérogénéité des territoires, sur les caractéristiques desquels les jeunes peuvent s'appuyer dans leurs trajectoires d'insertion selon leur localisation ; cela conduit à intégrer la mobilité géographique et les choix de localisation comme composants de l'insertion professionnelle.

Ce travail cherche à rendre compte de l'insertion professionnelle d'une population particulière, les jeunes d'origine rurale. Notons que nous ne nous intéressons pas ici aux jeunes des banlieues, ni aux périurbains, mais aux jeunes qui ont grandi dans des communes éloignées de l'influence des grandes villes. Cela nécessite de mener une double réflexion. D'abord, spécifier l'espace en question : en quoi les caractéristiques des espaces ruraux peuvent -relativement à d'autres espaces- jouer un rôle dans l'insertion professionnelle des jeunes ? Ensuite, expliquer les trajectoires propres de ces jeunes ruraux : cela conduit à exposer une grille d'analyse pour étudier les facteurs explicatifs des processus que l'on observe. Ce deuxième aspect est plus particulièrement au cœur de notre réflexion.

Espaces ruraux et insertion professionnelle

³⁶. D'après DETANG-DESENDRE C., PERRIER-CORNET Ph., «Insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale : les enjeux des choix de localisation», Revue d'Économie Régionale et Urbaine, 1996, II, pp. 343-362

Deux éléments nous paraissent devoir être pris en compte dans la réflexion sur une spécificité des espaces ruraux dans les trajectoires d'insertion des jeunes : la structure territoriale de l'emploi et la répartition spatiale de l'offre de formation (SAINT-JULIEN, 1991). On n'exposera ici, succinctement, que le premier.

Une analyse de la spécificité des espaces ruraux en matière d'emploi concerne à la fois la localisation des activités et les caractéristiques des marchés du travail. Dans le cadre théorique de la division spatiale du travail (AYDALOT, 1983), on considère que les espaces ruraux sont caractérisés par une moindre qualification et une moindre organisation des travailleurs. Ceci étant, il faut aussi mettre l'accent sur les localisations traditionnelles d'activités liées aux caractéristiques physiques de l'espace : même en régression relative, l'agriculture ou la sylviculture constitue une réserve d'emplois captifs (BRUN et al. 1992 ; CAVAILHES et al, 1994). Ceux-ci sont essentiellement des emplois familiaux indépendants, qui impriment de ce fait une certaine spécificité aux trajectoires des jeunes originaires de ces espaces. Enfin, l'existence dans les espaces ruraux d'un tissu de PME -qui donne lieu à de nombreuses analyses, en particulier dans le cadre théorique des districts industriels (COURLET, 1990)- contribue à l'explication des spécificités de l'emploi dans ces espaces.

Les théories de la segmentation permettent une lecture complémentaire de la structuration spatiale de l'emploi. On sait que cette approche différencie les marchés du travail en développant et croisant deux notions complémentaires : d'une part, la distinction entre marchés internes et externes, selon qu'ils sont régis par des normes et règles internes à l'entreprise ou essentiellement par des échanges marchands ; d'autre part, le dualisme entre marché primaire, stable et protégé, et marché secondaire, flexible et à turn-over élevé (DOERINGER et PIORE, 1971). Du fait de la faible densité d'emplois, de l'importance des petites entreprises, les marchés du travail ruraux sont généralement analysés comme "stagnants", plus étroits et atones que les marchés urbains (JAYET, 1989). D'emblée, on pourrait les caractériser comme marchés externes et les rattacher à des marchés secondaires, au moins pour partie, du fait de la faible qualification des emplois, de leur faible rémunération ainsi que des règles internes "floues". Cependant, divers auteurs mettent en évidence une stabilité de la main-d'œuvre rurale inhabituelle pour cette configuration. Celle-ci s'expliquerait par le comportement "paternaliste" des employeurs recouvrant un ensemble de règles "bienveillantes", favorables à une stabilité dans des emplois peu qualifiés et mal rémunérés (DOERINGER, 1984 ; ALLAIRE, 1993). On peut alors plutôt considérer ces marchés ruraux comme des marchés primaires atypiques.

Concernant l'insertion professionnelle des jeunes, cette grille de lecture conduit à faire l'hypothèse d'une forte différenciation dans l'emploi rural : d'un côté des emplois "captifs", "réservés" de nature familiale et des emplois salariés stables peu qualifiés, de l'autre peu d'emplois d'insertion correspondant à des marchés secondaires plus mobiles (caractéristiques en particulier du tertiaire) et peu d'emplois stables et qualifiés caractéristiques de marchés primaires urbains.

Une grille d'analyse des parcours d'insertion

Les facteurs en jeu : le capital humain et l'environnement social et économique

La construction des parcours d'insertion est orientée tant par des éléments liés à l'individu lui-même que par ceux qui caractérisent son environnement économique et social. D'une façon très simple et inévitablement réductrice, on peut ainsi distinguer deux catégories de facteurs : ceux qui résultent au moins en partie d'un choix de l'individu, sur lesquels il peut intervenir, et ceux qui appartiennent au contexte dans lequel ces choix sont réalisés, s'imposant aux individus comme atouts ou contraintes. Ceux-ci sont considérés comme des déterminants parmi lesquels il y a lieu de distinguer les éléments qui opèrent quelle que soit la localisation des individus (sex, origine sociale, etc. classiquement introduits dans l'étude des parcours d'insertion) et ceux qui ont une liaison forte à l'espace, caractérisant le contexte "spatio-économique" de l'insertion des jeunes (schéma n°1).

Les facteurs sur lesquels l'individu peut intervenir sont appréhendés comme des acquis composant un capital (BECKER, 1964) que le jeune est susceptible de mobiliser. Les analyses de l'insertion professionnelle en termes de "capital humain" privilégient généralement la formation et l'expérience professionnelle et n'introduisent qu'incidemment les choix de localisation comme élément de ce capital (PAUL, 1987). Pour l'analyse des comportements des jeunes d'origine rurale, nous considérons que ce facteur constitue aussi un élément important. Nous intégrons aussi un autre type d'acquis que nous nommons dans l'état actuel de la réflexion "capital familial". Il s'agit d'abord d'un capital parental qui désigne l'ensemble du soutien (pas seulement monétaire) dont le jeune peut disposer dans sa famille et son entourage (réseaux de parent et de connaissances), acquis qui pourra plus ou moins être mobilisé et investi par un jeune -sous différentes formes-

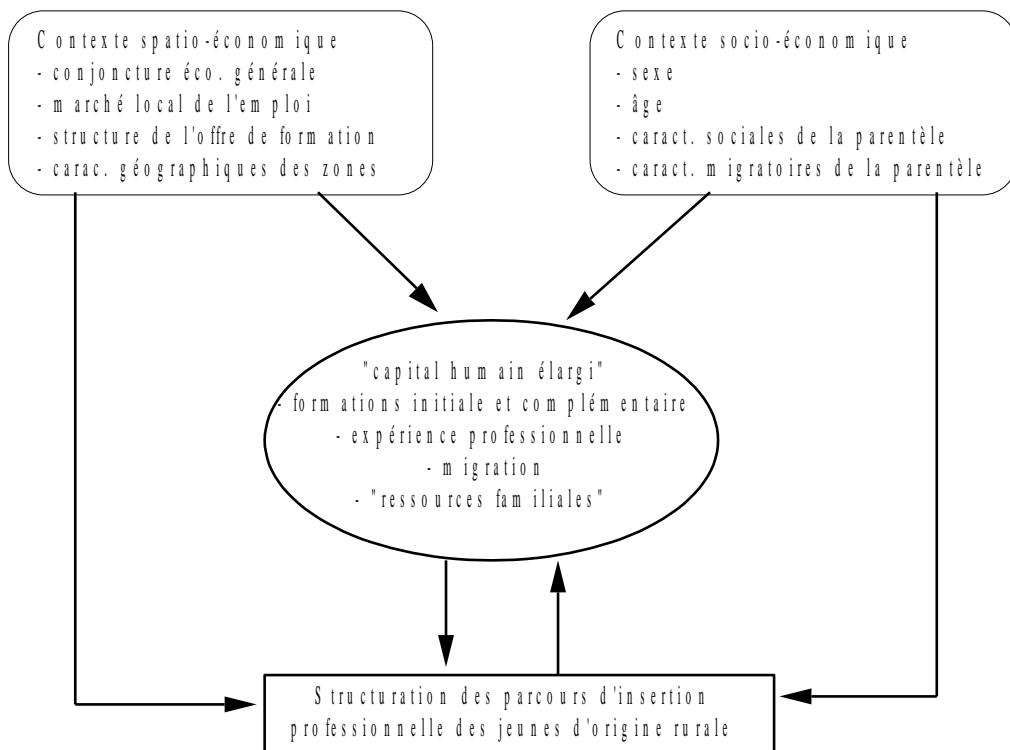
dans son parcours d'insertion. Nous y incluons également un "capital propre" qui correspond à l'investissement dans la création d'une famille.

Une analyse intégrée : quelles combinaisons entre les facteurs ?

Les analyses économiques "orthodoxes" en termes de capital humain ont pour objet de mesurer les coûts et gains des investissements réalisés pour en évaluer la rentabilité (GRAVOT, 1993). Leurs limites tiennent, entre autres, au fait qu'elles restent en général analytiques et qu'elles butent sur la question de l'évaluation des éléments non monétaires du capital humain. Notre démarche s'en démarque dans la mesure où notre objectif est d'abord de mener une analyse intégrée, c'est-à-dire de mettre en évidence et comprendre comment les individus établissent des relations de complémentarité et/ou de substitution entre les différents facteurs puis d'établir à quels types de parcours les configurations mises en évidence conduisent (DESENDRE, 1994). Ceci débouche sur l'analyse de trajectoires-types, préalable indispensable à une modélisation éventuelle du parcours d'insertion des jeunes ruraux.

Cette démarche d'analyse intégrée fait référence aux travaux précurseurs de SJAASTAD (1962) sur les phénomènes migratoires, repris notamment par JAYET (1993). Ces travaux sont les premiers à avoir établi que la migration ne peut être analysée seule, les choix de localisation ne pouvant être étudiés et interprétés qu'en lien avec les choix d'investissements dans les autres éléments du capital humain.

Schéma n°1 : Organisation des différents facteurs.



L'observation et l'analyse des faits reposent sur deux sources statistiques différentes. Pour apporter un cadrage d'ensemble de la situation des jeunes d'origine rurale et la spécifier par rapport à celle des jeunes dans d'autres catégories d'espace, un traitement particulier du recensement de population de 1990 a été réalisé. Il porte sur les deux classes d'âge 21-22 ans et 26-27 ans, l'espace d'origine étant appréhendé par la commune de résidence au recensement précédent. L'analyse des comportements des jeunes d'origine rurale et de leurs parcours d'insertion s'appuie sur une enquête réalisée par l'INRA en 1993 sur les mêmes classes d'âge auprès de 1176 jeunes dans sept régions françaises (1)³⁷. L'enquête retrace les cursus de formation, reconstitue l'évolution

³⁷. Les chiffres entre parenthèses envoient aux notes de fin d'article

mois par mois de la situation par rapport à l'emploi, localise précisément les itinéraires socio-professionnels des enquêtés ; elle tente aussi d'appréhender la mobilisation des ressources familiales par les jeunes.

JEUNES RURAUX ET JEUNES URBAINS, ÉLÉMENTS DE CADRAGE

Les jeunes ruraux moins formés

Filles ou garçons, les jeunes d'origine rurale (2) suivent des études moins longues que les jeunes urbains : en 1990, un quart d'entre eux sont encore étudiants à 21-22 ans, alors que c'est le lot de plus de 40% des jeunes originaires des villes de plus de 100 000 habitants (tableau n°1). À 26-27 ans, âge où les cursus de formation initiale sont quasi-définitifs, les jeunes urbains sont deux fois plus nombreux à avoir atteint un niveau égal ou supérieur à "bac plus 2" que ceux du rural "éloigné" (3) (tableaux n°1 et 2).

Aujourd'hui, dans toutes les catégories d'espace, les filles ont des niveaux de formation plus élevés que les garçons. Mais l'écart, variable selon les espaces, est le plus accentué dans le rural éloigné où les garçons s'investissent beaucoup moins dans la formation que les filles et ont un comportement très différent de leurs homologues urbains : 10% des garçons et 15% des filles de 26-27 ans, originaires du rural ont au moins le niveau "bac plus 2" contre 24% des garçons et 26% des filles originaires des grandes villes. En revanche, les garçons d'origine rurale sont massivement engagés dans les formations secondaires professionnelles de type CAP ou BEP. Enfin, les bas niveaux de qualification (Vbis et VI) (4) ne sont pas plus fréquents à la campagne qu'en milieu urbain.

Il est à noter que le rôle de l'origine sociale ne peut être abordé dans le cadre d'un travail reposant sur le RGP. GALLAND et LAMBERT (1993) montrent que si la différence de niveau de formation entre rural et urbain peut s'expliquer, en partie, par une composition sociale spatialement différenciée, il n'en reste pas moins un écart non expliqué.

Les garçons moins mobiles que les filles, en particulier dans le rural

45% des jeunes de 26-27 ans résidaient en 1990 dans la même commune qu'au précédent recensement. Quel que soit l'espace d'origine, les filles sont toujours plus mobiles que les garçons. Comme pour le niveau de formation, c'est dans le rural éloigné que la différence entre filles et garçons est la plus forte : plus de la moitié des garçons y sont immobiles (et 35% cohabitent avec leurs parents), contre seulement un tiers des filles. De plus, les filles d'origine rurale migrent plus que les autres filles : plus le rural est éloigné des pôles urbains, plus les filles ont tendance à migrer et plus les garçons ont tendance à rester immobiles...

Les jeunes migrants ont une propension évidente, mais variable selon les lieux, à se diriger vers des types d'espaces comparables à leur lieu d'origine. Ainsi, près des trois quarts des migrants originaires des grandes villes migrent vers d'autres grandes villes, à peine 5% vers le rural éloigné ; un quart des garçons et filles qui quittent leur commune rurale d'origine va résider dans une grande ville, environ 40% se dirigent vers une autre commune rurale.

Des emplois plus stables pour les garçons, plus précaires pour les filles

L'insertion professionnelle semble plus précoce chez les garçons d'origine rurale : à 21-22 ans, 40% occupent déjà un emploi stable (salarié en CDI, statut d'indépendant) contre 25% en milieu urbain (tableau n°1) ; cette proportion dépasse 80% à 26-27 ans alors qu'à peine les trois quarts des jeunes urbains sont dans le même cas (tableau n°2). Bien que peu formés et peu mobiles, les jeunes ruraux sont pourtant moins concernés par les situations d'emploi précaires (chômage, emplois aidés et intérim) : pour l'ensemble des hommes de 26-27 ans, il y a à peine 6% de chômeurs chez les jeunes d'origine rurale mais 11% chez ceux d'origine urbaine.

Tableau n°1 : Situations face à l'emploi des jeunes de 21-22 ans, selon le sexe et l'espace d'origine.

| Commune d'origine (localisation en 1982) | | Rural | Petite ville | Ville moyenne | Grande ville | Total |
|--|-------------------------|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| | Rural éloigné | proche | | | | |
| H | Etudiants | 22,6 | 27,5 | 29,6 | 33,7 | 39,8 |
| H | Emplois aidés | 4,6 | 4,9 | 5,2 | 5,3 | 4,6 |
| O | CDD, intérim | 9,3 | 10,8 | 10,8 | 10,5 | 8,8 |
| M | Indépendants aides fam. | 7,0 | 2,4 | 1,4 | 1,0 | 0,9 |
| M | CDI | 33,0 | 32,2 | 29,4 | 25,2 | 23,7 |
| E | Chômeurs | 9,9 | 9,0 | 10,6 | 12,6 | 12,1 |
| S | Inactifs (dont SN) | 13,7 | 13,1 | 13,0 | 11,7 | 10,2 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| F | Etudiants | 29,6 | 32,5 | 33,3 | 36,1 | 41,8 |
| F | Emplois aidés | 8,9 | 7,9 | 8,2 | 8,8 | 6,9 |
| E | CDD, intérim | 9,9 | 9,9 | 9,7 | 8,7 | 8,3 |
| M | Indépendants aides fam | 1,9 | 0,9 | 0,8 | 0,6 | 0,5 |
| M | CDI | 26,1 | 26,7 | 24,8 | 21,6 | 22,8 |
| E | Chômeurs | 18,0 | 16,7 | 17,5 | 17,9 | 14,6 |
| S | Inactifs | 5,6 | 5,3 | 5,7 | 6,3 | 5,1 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Source: INSEE RGP 1990 au quart, exploitation INRA-ESR Dijon.

Tableau n°2 : Situation face à l'emploi des jeunes de 26-27 ans, selon le sexe et l'espace

| Commune d'origine (localisation en 1982) | | Rural | Petite ville | Ville moyenne | Grande ville | Total |
|--|-------------------------|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| | Rural éloigné | proche | | | | |
| H | Etudiants | 1,6 | 2,3 | 2,6 | 3,0 | 4,9 |
| H | Emplois aidés | 1,6 | 1,6 | 2,0 | 2,1 | 2,1 |
| O | CDD, intérim | 5,9 | 7,3 | 8,4 | 9,0 | 8,5 |
| M | Indépendants aides fam. | 17,4 | 8,5 | 5,8 | 4,5 | 4,5 |
| M | CDI 65,8 | 72,4 | 71,0 | 69,0 | 66,4 | 68,2 |
| E | Chômeurs | 5,8 | 6,1 | 8,0 | 9,6 | 10,7 |
| S | Autres Inactifs | 1,9 | 1,8 | 2,2 | 2,8 | 2,9 |
| | Total 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| F | Etudiants | 1,8 | 1,9 | 2,3 | 2,4 | 4,0 |
| F | Emplois aidés | 2,0 | 1,8 | 2,1 | 2,2 | 1,9 |
| E | CDD, intérim | 6,2 | 6,5 | 6,8 | 6,9 | 7,4 |
| M | Indépendants aides fam | 6,6 | 3,6 | 3,3 | 2,9 | 2,6 |
| M | CDI 54,3 | 57,1 | 54,4 | 52,9 | 56,1 | 55,3 |
| E | Chômeurs | 13,7 | 13,4 | 14,9 | 16,4 | 14,4 |
| S | Autres Inactifs | 15,4 | 15,7 | 16,2 | 16,3 | 13,6 |
| | Total 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Source: INSEE RGP 1990 au quart, exploitation INRA-ESR Dijon.

N.B. Pour les 26-27 ans, il n'est pas exclu que des jeunes étudiants en 1982 originaires du rural aient été recensés dans la ville où ils poursuivaient leurs études. Un léger biais peut donc affecter cette tranche d'âge.

Si on retrouve la précocité de l'entrée dans la vie active chez les jeunes rurales, "l'avantage" qui semble se dégager pour les jeunes hommes originaires du rural en termes de stabilité professionnelle ne s'appliquerait pas à leurs homologues femmes. Pour les plus jeunes, la situation semble de prime abord plus critique (taux de chômage et part des emplois précaires plus élevés). Il faut mettre ce constat en relation avec la part moins importante des jeunes rurales encore en formation. En revanche, aucune différence marquée ne se dégage des situations occupées par les jeunes femmes de 26-27 ans selon leur espace d'origine. Cette homogénéité est quant à elle à mettre en relation avec la plus grande mobilité des jeunes rurales.

LES COMPORTEMENTS D'INSERTION DES JEUNES D'ORIGINE RURALE

L'analyse des comportements d'insertion des jeunes d'origine rurale s'organise en deux temps. Dans la première étape, on s'intéresse aux facteurs intervenant dans la construction des parcours. Après avoir rappelé rapidement certains déterminants de l'acquisition du capital humain, nous centrerons la réflexion sur l'étude des combinaisons entre les différents éléments qui constituent ce capital humain tel que nous l'avons élargi (schéma n°1). La seconde étape aborde plus précisément l'impact de ces facteurs sur la construction des parcours d'insertion professionnelle. Les situations vécues par les jeunes ainsi que les enchaînements qui structurent les trajectoires sont multiples. Périodes de chômage, d'inactivité, d'emploi précaire et d'emploi stable se succèdent. Parmi ces différentes situations, nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux périodes de chômage et aux modes de sortie de cet état. Par cet exemple, nous chercherons à mettre en évidence les facteurs qui interviennent dans les transitions de cet état à un autre ainsi que les conséquences que ces phénomènes peuvent avoir sur les modes de construction des trajectoires.

Acquisition des éléments du capital humain et mode de combinaison

Cette première étape de l'analyse s'appuie sur l'estimation de modèles de choix discrets et plus précisément de modèles logit (de PALMA et THISSE, 1987). Ceux-ci ont comme objectif l'analyse de phénomènes qualitatifs. Le principe général de cette méthode consiste à faire l'hypothèse que les variables discrètes sont la manifestation d'une variable continue non observable : une variable latente. Cette variable latente peut s'interpréter en termes économiques, comme un niveau d'utilité atteint pour chaque terme du choix. L'individu choisira la solution qui lui offrira le niveau d'utilité maximum. C'est alors cette variable continue que l'on explique. On peut estimer les probabilités qu'un individu retienne telle ou telle solution qui s'offre à lui. Les modèles étant additifs, on raisonne toutes choses égales par ailleurs. Les effets des différentes variables explicatives peuvent ainsi être séparés. D'autre part, les probabilités estimées sont définies les unes par rapport aux autres. Il s'agit de probabilités relatives. Concrètement, on choisit une situation de référence et on estime les probabilités de réalisation des autres situations par rapport à cette référence.

Notre enquête auprès des jeunes d'origine rurale permet de retrouver des constats déjà connus sur lesquels nous ne reviendrons pas ici, comme la forte différence de comportement selon le sexe en matière de formation (BAUDELOT et ESTABLET, 1992 ; DESSENDRE et PERRIER-CORNÉ, 1993) ou de mobilité géographique. Sur ce dernier aspect, l'enquête apporte toutefois des compléments intéressants. Les jeunes femmes quittent plus précocement le foyer parental que leurs homologues hommes. Alors que chez ces derniers, ce départ rime presque immanquablement avec la "mise en couple" (sauf pour les migrations de plus de 100 km), ce n'est pas le cas chez les jeunes femmes, pour lesquelles il peut s'agir d'une prise d'indépendance. Cette plus grande mobilité féminine doit toutefois être relativisée. Elle est en effet dominée par des mobilités "saut de puce" : lorsque l'on observe les distances parcourues, les jeunes femmes ont une probabilité plus élevée que les jeunes hommes de réaliser des migrations courtes ou moyennes (moins de 100 km), en revanche, aucune différence significative n'est mise en évidence pour les migrations longues.

Si l'origine sociale joue encore un rôle important dans les investissements en formation, cet impact semble diminuer lorsque l'on rapproche les phénomènes constats sur les deux tranches d'âge. De plus, les décisions d'investissement prises après la formation, notamment en matière de mobilité ou de création d'une nouvelle famille, ne semblent pas influencées par l'origine sociale. Ainsi, les thèses de la reproduction sociale, développées initialement par BOURDIEU et PASSERON (1970), ont toujours une capacité explicative, mais les effets de l'origine sociale paraissent aujourd'hui s'atténuer. "L'école ne produirait donc pas que des illusions", puisque toutes choses égales par ailleurs, les jeunes, une fois formés, adoptent des comportements assez homogènes.

Le rôle de l'enclavement et de la situation économique locale

Les questions d'accessibilité et d'influence urbaine sont importantes dans les décisions prises par les individus en matière d'investissement en capital humain. Globalement, la comparaison entre jeunes ruraux et jeunes urbains a mis en évidence des niveaux de formation plus faibles pour les premiers. Des différences apparaissent ensuite au sein même des jeunes d'origine rurale. Toutes choses égales par ailleurs, les jeunes de 21-22 ans originaires de zones rurales éloignées de plus de 75km d'une ville de plus de 100 000 habitants ont une probabilité plus faible que les autres de suivre des études supérieures. Les problèmes d'accès à la formation

seraient non négligeables dans les choix de formation des jeunes d'origine rurale. Par ailleurs, il ressort que les jeunes issus des zones éloignées sont moins mobiles.

Concernant le rôle de la situation locale de l'emploi, il apparaît que les garçons sont plus sensibles que les filles à une baisse de l'activité de leur zone d'origine, dans la mesure où la probabilité de migrer de ceux-ci est plus forte s'ils sont originaires d'une zone en baisse d'activité. Par contre, les filles, globalement plus mobiles, ont une probabilité plus grande d'être immobiles si elles sont issues d'une zone très touchée par le chômage des jeunes. Ces constats renvoient à des comportements d'insertion différents que nous chercherons à préciser plus loin.

Complémentarité et substitution : des combinaisons organisées

La liaison entre le niveau de formation et le choix de localisation est très forte. Elle correspond à deux processus différents selon l'âge. A 21-22 ans, il s'agit essentiellement de migrations pour la formation, les jeunes voulant suivre une formation supérieure doivent migrer ; à 26-27 ans, de migrations par la formation, les plus formés ayant une probabilité plus forte de migrer le plus loin. Cette relation de complémentarité entre mobilité géographique et formation n'est pas nouvelle et a été entre autres montrée par MOLHO (1987).

La migration peut se substituer au capital parental. Dans le rural au moins, l'ancrage territorial de ce facteur explique que lorsqu'un jeune s'éloigne du foyer parental, il bénéficie moins de l'appui de ses parents. Logiquement, migration et création d'une famille sont des facteurs complémentaires. Il est ici intéressant de constater que cette complémentarité est surtout le fait des garçons, pour lesquels l'alternative entre la cohabitation parentale et la création d'un nouveau foyer est réelle et forte. Chez les filles, les situations intermédiaires sont plus fréquentes.

Enfin, la liaison entre le niveau de formation et le "capital familial propre" évolue au cours de la vie de l'individu. Chez les plus jeunes, il y a substitution : les jeunes qui se forment diffèrent le moment de la mise en couple. Puis la tendance s'inverse et une complémentarité s'installe. Ainsi, à terme, les jeunes les moins formés sont aussi ceux qui restent seuls (et ne migrent pas).

Construction des parcours d'insertion : une illustration par les passages au chômage

L'analyse de l'ensemble des transitions possibles nous a amenés à avancer certaines hypothèses quant aux modes de construction des parcours d'insertion rencontrés chez les jeunes d'origine rurale. Nous n'en reprenons ici que l'analyse des passages au chômage, ainsi que des situations occupées à la sortie d'une période chômée, pour illustrer la façon dont interviennent les différents facteurs qui président à cette différenciation des comportements.

Sur l'ensemble des jeunes enquêtés, sortis du système de formation initiale, près de 60% ont connu au moins une période de chômage et plus de 30%, au moins une de plus de 6 mois. Comme on le sait maintenant, les passages au chômage sont "quasi-obligés" dans les parcours d'insertion. Pour analyser cette situation, nous avons cherché à répondre aux deux questions suivantes : en premier lieu, quels sont les facteurs intervenant dans la probabilité de sortir ou de rester au chômage ? En second lieu, lorsque les jeunes sortent du chômage, quels sont les déterminants de la situation qu'ils occupent ? Il s'agit de rendre compte notamment de la position des jeunes face à la précarité.

Ce travail s'appuie sur l'estimation de modèles spatio-temporels qualitatifs. Ceux-ci permettent d'expliquer des variables endogènes qualitatives, observées à plusieurs dates : la variable y_t peut prendre K modalités et le choix peut se reproduire à différentes dates. Les états à l'instant t peuvent être fonction des états en $t-1, t-2, \dots, t-j$. L'analyse des transitions d'un état à un autre correspond au cas particulier où l'état à l'instant t est uniquement fonction de l'état à l'instant $t-1$ (chaîne de Markov d'ordre 1). Dans l'analyse des parcours d'insertion, les états correspondent aux différentes situations face à l'emploi. Ici, $t-1$ correspond à une situation de chômage, et on observe en t les différentes transitions possibles. Ces modèles de transition sont une généralisation des modèles de durée en temps discret. On montre que les probabilités de transition d'un état j à un état j' entre t_1 et t , peuvent s'écrire sous forme logistique (GOURIEROUX, 1989). On est alors face à des

modèles de choix discrets itérés. Les probabilités ainsi estimées sont des probabilités de passage d'une période de chômage vers une autre situation (5).

La plus grande précarité des jeunes femmes

Les plus grandes difficultés d'insertion des jeunes femmes sont ici clairement illustrées (tableau n°3). Elles sont plus nombreuses à connaître le chômage (70% des jeunes femmes sorties du système de formation initiale ont connu au moins une période de chômage, contre 50% des jeunes hommes). En premier lieu, lorsqu'elles sont au chômage, leur probabilité d'en sortir est plus faible que pour leurs homologues masculins ; en d'autres termes, les périodes chômées ont une probabilité forte d'être plus longues pour les filles que pour les garçons. En second lieu, ces périodes de chômage féminin débouchent plus certainement vers une autre forme de précarité professionnelle. En effet, les jeunes femmes occupent plus probablement que les hommes un emploi précaire qu'un emploi stable à la sortie d'une période de chômage.

La formation : une condition à l'insertion nécessaire mais non suffisante

Le discours habituel soutient qu'un bon niveau de formation est un "rempart" contre le chômage. De fait, au moment de l'enquête, le taux de chômage par niveaux de formation varie de 6 à 30%, des plus aux moins formés. La façon dont le niveau de formation joue sur la probabilité de sortie d'une période de chômage est cependant surprenante de prime abord. On montre en effet que cette probabilité n'est que peu influencée, toutes choses égales par ailleurs, par le niveau de formation. Certes, les plus bas niveaux de formation (niveaux Vbis et VI) sont handicapés et enregistrent des durées de chômage plus longues que les autres, mais les plus formés (niveaux I à III), quant à eux, ne semblent pas dans une meilleure position que ceux qui ont un CAP ou un BEP. Cela signifierait que, pour un jeune d'origine rurale, la formation à elle seule n'est pas motrice d'une sortie plus aisée d'une période de chômage. Ce phénomène, que l'on précisera par la suite, demande cependant à être nuancé par l'observation du rôle de la formation sur les situations occupées après une période de chômage. On montre que, *ceteris paribus*, les plus formés ont une probabilité plus élevée que les autres d'occuper un emploi stable plutôt qu'un emploi précaire, à la sortie d'une période de chômage.

L'impact de la formation est aussi à moduler selon le sexe. Les estimations réalisées par sexes (choix de mobilité égal) font apparaître des différences importantes. Les bacheliers et les jeunes hommes ayant une formation supérieure occupent plus souvent des situations stables à la sortie d'une période de chômage que ceux de niveau CAP-BEP. Par contre, la situation des jeunes femmes de formation supérieure serait comparable à celle des hommes de formation secondaire technique. Quant aux jeunes bachelières, qui ont une probabilité équivalente de sortir du chômage que les jeunes hommes de niveau CAP-BEP, elles risquent beaucoup plus d'occuper une situation professionnelle précaire lorsqu'elles quittent une période chômage. Les filles titulaires d'une formation secondaire technique connaissent des périodes de chômage plus longues ainsi que des risques de précarité plus grands (probabilité plus faible d'occuper un CDI et plus grande d'être dans un emploi aidé) que leurs homologues garçons. Enfin, les hommes de niveaux de formation inférieur à un CAP-BEP ne se différencient que peu de ceux qui ont ce niveau, alors que les femmes de bas niveaux scolaires enregistrent des risques de précarité encore plus grands que celles de niveau CAP-BEP.

Le manque de formation ne se fait donc pas sentir de façon comparable pour les hommes et les femmes. Les jeunes femmes de formation supérieure n'enregistrent pas d'avantage déterminant en matière de stabilité par rapport aux jeunes hommes de formation technique secondaire. Puis, on bascule rapidement vers une plus grande précarité, dès le niveau bac. Les deux points importants à retenir de cette analyse par sexes sont donc, d'une part, la plus grande pénalisation du manque de formation pour les jeunes femmes par rapport aux jeunes hommes et d'autre part, l'enchaînement de situations précaires plus fréquent chez ces dernières. La construction des parcours d'insertion des jeunes hommes, même peu formés, rencontre moins de problème et serait plus rectiligne.

Les décisions de mobilité sont déterminantes

DA VANZO (1978) a montré que les chômeurs américains possédaient, toutes choses égales par ailleurs, une propension à migrer plus forte que les autres. La liaison entre migration et chômage chez les jeunes

Français d'origine rurale en 1993 ne semble pas univoque. Alors qu'un peu moins de la moitié des enquêtés sortis du système de formation initiale sont localisés au moment de l'enquête dans leur commune d'origine, c'est le cas de plus des trois quarts des jeunes au chômage. Résidence dans la commune d'origine et chômage semblent aller de pair. De même, sortie du chômage semble rimer avec décision de mobilité, la probabilité de sortir du chômage étant positivement liée à une décision de mobilité. Cette liaison est d'autant plus forte que la migration est longue, ce qui corrobore l'hypothèse selon laquelle les migrations moyennes (plus de 20 km) et a fortiori les migrations longues (plus de 100 km) sont des mobilités pour l'emploi, le statut des migrations courtes étant, quant à lui, plus incertain. Le sens de la causalité entre ces deux phénomènes n'est pas simple à préciser : les jeunes sont-ils localisés dans leur commune d'origine parce qu'ils sont au chômage ou bien sont-ils au chômage parce qu'ils y sont localisés ? Le manque de ressources auquel doivent faire face les jeunes chômeurs peut expliquer leur immobilité ; de même, les caractéristiques des marchés ruraux du travail interviennent certainement pour comprendre l'autre sens de causalité. La mise en évidence de différents parcours-types apporte des éclaircissements à cette question.

Les jeunes femmes immobiles ont une probabilité légèrement plus forte que leurs homologues hommes de rester au chômage, significative au seuil de 6% (tableau n°4). Les sorties d'une période de chômage des jeunes femmes, qui ne s'accompagnent pas d'une mobilité, s'effectuent plus probablement vers des emplois précaires (CDD ou emplois aidés) que pour les hommes immobiles qui, eux, trouveront plus probablement un emploi stable. Les jeunes hommes résidant dans leur commune d'origine se répartissent en deux catégories : ceux qui sont au chômage et ceux qui occupent un emploi stable. Très peu sont dans une situation professionnelle précaire. Les emplois à durée déterminée et les emplois aidés en milieu rural seraient majoritairement occupés par des jeunes femmes.

Les migrations masculines semblent très fortement liées à l'occupation d'un emploi stable : quelle que soit la distance parcourue, la probabilité pour les hommes mobiles d'occuper un emploi stable est plus forte que pour les jeunes hommes qui restent dans leur commune d'origine. Pour les jeunes femmes, ce phénomène ne se retrouve pas. Celles qui migrent ont une probabilité plus forte de ne plus être au chômage mais elles occupent plus probablement que les jeunes hommes immobiles un CDD par rapport à emploi stable

Les emplois ruraux mieux adaptés aux jeunes hommes...

Lorsque l'on rapproche les comportements des jeunes hommes et des jeunes femmes, seules les migrations longues conduisent les jeunes femmes vers des situations comparables, en termes de stabilité de l'emploi, à celles des jeunes hommes immobiles. Que faut-il en conclure en matière de construction des parcours ? Il semble que l'immobilité, comme le manque de formation, pénalise particulièrement les jeunes femmes. Ainsi, les emplois disponibles dans le rural semblent plus adaptés à l'offre de travail des jeunes hommes. Ces derniers, même peu formés, ont une plus grande facilité que les femmes à trouver des emplois stables dans le rural. La précarité plus marquée dans les parcours féminins se trouve ici confirmée. Même en migrant, les risques d'enchaîner une période d'emploi précaire après une période de chômage sont plus grands.

et aux moins formés...

Si les opportunités d'emploi rurales semblent mieux adaptées à l'offre de travail des jeunes hommes, elles le sont aussi à celle des moins formés. Ainsi, les jeunes de niveau de formation supérieur (niveaux I à III), quel que soit leur sexe, ne détiennent pas d'avantage, en termes de stabilité professionnelle, comparativement aux moins formés, lorsqu'ils sont immobiles (tableau n°5). L'insertion professionnelle des plus formés passe donc par la migration. Dans la population enquêtée, on constate même que ce sont les migrations de plus de 20km qui permettent aux jeunes formés de faire valoir leur formation. De par la construction de l'échantillon, les zones enquêtées sont éloignées des villes de plus de 100 000 habitants, de plus de 20 km. De plus les distances de migration sont positivement liées à la taille de la commune d'arrivée. On peut donc raisonnablement supposer que ces jeunes migrent vers les grandes unités urbaines. Ce phénomène n'est pas nouveau, ce qui l'est plus, c'est l'inexistence "d'avantage absolu" dû à la formation. La migration est un complément indispensable à la formation pour l'insertion de ces jeunes, quel que soit leur sexe.

Les migrations longues des jeunes de niveau CAP-BEP sont manifestement des migrations liées à l'emploi, puisque l'on retrouve une probabilité plus grande d'être dans un emploi stable suite à ce type de mobilité. Par contre, ce phénomène ne se retrouve pas chez les moins formés. Par ailleurs, sachant que les

migrants de bas niveau sont en fait des migrantes, nous faisons l'hypothèse que ces mobilités répondent à une logique autre que professionnelle.

Trois modèles d'insertion

Au-delà des résultats sur les sorties de chômage, l'ensemble des observations sur les transitions et la construction des parcours d'insertion (DESENDRE, 1994) peut être synthétisé, d'une façon schématique, autour de trois grands types de parcours, en soulignant que les garçons paraissent suivre des schémas d'insertion plus aisément identifiables que les jeunes femmes.

Les différenciations des parcours passent en premier lieu par les niveaux de formation. Pour les jeunes ruraux, sans doute plus que pour beaucoup de jeunes originaires d'autres milieux géographiques, la mobilité et la formation sont deux investissements à mettre en œuvre d'une façon complémentaire pour s'engager dans la voie d'une "réussite professionnelle", fondée sur l'acquisition d'une qualification et d'un métier en correspondance. Ce premier modèle est aujourd'hui mis en œuvre aussi bien par des garçons que par des filles. Naguère principalement un modèle "masculin", la période actuelle voit l'investissement massif des filles dans cette voie, particulièrement les plus jeunes. Mais pour elles, la réussite de l'insertion professionnelle dans ce cadre passe par un surinvestissement évident en matière de formation.

Parmi les jeunes moins bien formés, deux modèles se dessinent. L'un est essentiellement masculin et il est très lié à la structure des marchés du travail ruraux. Il se caractérise par une insertion professionnelle sur place qui n'est pas nécessairement liée à un investissement dans la formation ni a fortiori dans la migration. La réussite dans ce modèle dépend étroitement des contraintes liées au milieu d'origine. Dans ce cas, s'il y a mobilité, elle est souvent de courte distance et la résultante d'une stabilité professionnelle et/ou de la création d'un couple.

Les jeunes femmes peu formées suivent des parcours d'insertion plus difficilement identifiables, où plusieurs variantes sont possibles. Entre le retrait complet du marché du travail avec une insertion sociale par la création d'une famille et l'investissement dans une profession peu qualifiée au moins en début de carrière, mais à laquelle ces jeunes femmes tiennent, se développe un modèle familial-professionnel, dans le sens où l'insertion professionnelle n'est pas un objectif abandonné, mais qui passe en second plan, en étant conditionné à la vie de famille. Quoi qu'il en soit, ces parcours sont sinués, avec des périodes de précarité longues, qui pour autant peuvent déboucher in fine sur une insertion professionnelle classique.

Cette présentation dans un modèle ternaire de l'insertion professionnelle des jeunes ruraux constitue une base de réflexion, nécessairement réductrice. Il est clair que toute la diversité des parcours d'insertion des jeunes ruraux n'est pas résumée dans ce schéma : le cas de jeunes diplômés qui s'insèrent dans le local en sous valorisant leur formation, celui de jeunes hommes sans formation qui migrent... ne s'y inscrivent pas. Néanmoins, cette première synthèse nous paraît utile pour alimenter la réflexion sur le rôle de la structuration spatiale des marchés du travail et des caractéristiques des marchés ruraux.

En effet, les trois modèles peuvent être relus dans cette perspective. Celui qualifié de "traditionnel", développé essentiellement par les jeunes hommes peu formés, s'appuie sur la présence dans les espaces ruraux d'emplois peu qualifiés de l'artisanat et de l'industrie, emplois plus particulièrement occupés par des hommes. De même, les départs des jeunes formés peuvent être interprétés comme les révélateurs de l'inadéquation entre leur offre de travail et la demande locale. La situation nettement défavorable des jeunes femmes peu formées est le résultat de plusieurs phénomènes. D'une part, l'essentiel des emplois ruraux ne leur sont pas destinés ; d'autre part, lorsqu'elles migrent, les emplois qu'elles occupent sont fréquemment des emplois précaires qui ne leur servent pas pour autant de tremplin pour aborder des situations stables. Les analyses produites dans les années 1980 (JAYET, 1989) -selon lesquelles les moins formés migraient vers l'urbain, lieu des marchés secondaires (essentiellement les emplois tertiaires), plus favorables à l'insertion car plus ouverts- sont pour le moins à nuancer.

Il reste à s'interroger sur la pérennité et les évolutions possibles de ces différentes configurations. Cela pose, entre autres, trois questions importantes.

Le modèle rural "traditionnel" a-t-il encore des perspectives ? En d'autres termes, la situation encore relativement favorable d'insertion des jeunes hommes dans le rural peut-elle se prolonger ? La réduction des

emplois agricoles la remet sans doute déjà partiellement en cause ; plus généralement, il faudrait se livrer à une analyse approfondie du fonctionnement actuel des entreprises industrielles localisées dans le rural pour éclairer cette question. Il faudrait notamment étudier l'étonnante résistance de l'emploi industriel en milieu rural (+3% entre 1982 et 1990, alors qu'il a chuté de 10% pendant la même période en France). Dans quelle mesure s'explique-t-elle par le plus faible coût de la force de travail dans ces espaces, malgré la tendance lourde à l'homogénéisation des modes de vie dans les pays développés ? Renvoie-t-elle à des structures particulières des PME ?...

L'émergence de "nouvelles fonctions" -résidentielles, récréatives, de protection de l'environnement- des espaces ruraux peut-elle conduire à une meilleure insertion professionnelle des jeunes femmes dans le rural, en particulier de celles sans qualification ? On observe effectivement une progression des emplois tertiaires dans le rural (SCHMITT , 1994, cf. infra), même si la part de ces emplois dans l'emploi total y reste moins importante que dans l'urbain. Pour autant, il n'est pas assuré que ces emplois de service soient pourvus par des jeunes femmes d'origine rurale. Ils peuvent donner lieu à des mobilités d'actifs issus des milieux urbains. Ceci étant, l'analyse des spécificités régionales des comportements d'insertion au travers de l'enquête laisse à penser que le développement d'emplois liés au tourisme favoriserait l'insertion professionnelle des jeunes femmes dans le local.

La part des jeunes qui adoptent une démarche "ascendante" d'insertion telle que nous l'avons définie est actuellement faible : à peine un quart des jeunes enquêtés de 26-27 ans sont de niveau égal ou supérieur à "bac plus deux" et moins d'un tiers des 21-22 ans. Ces résultats illustrent cependant une élévation du niveau de formation des jeunes d'origine rurale, même si nous montrons qu'un différentiel sensible persiste dans ce domaine entre eux et les jeunes urbains. Deux questions découlent alors de ce constat. En premier lieu, celle des déterminants de ce différentiel : on ne peut plus l'expliquer -comme cela a pu être le cas dans les décennies précédentes- par l'importance de la population d'origine agricole dans le rural. La structuration spatiale de l'offre de formation est-elle en cause dans la permanence de ce différentiel ? Il y a en effet toujours un coût lié à l'accessibilité qui ne saurait être neutre dans les choix de formation. Ceci étant, l'augmentation des niveaux est réelle, dans le rural comme dans l'urbain. Il faut donc dans un second lieu se poser la question de ses répercussions sur la main d'œuvre rurale. Si la part des jeunes diplômés ne cesse de progresser dans le rural, va-t-on assister à un accroissement mécanique des départs de ces jeunes, répondant à la relation de complémentarité entre formation et mobilité mise en évidence dans ce travail ?

Notes

(1) Le choix des régions répond à une volonté de prendre en compte la diversité des espaces ruraux hors de l'influence des villes. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des critères économiques, démographiques et géographiques. Les sept zones retenues sont Morlaix (29), Redon (35), Dole (39), Louhans (71), Saint-Jean-de-Maurienne (73), Le Luc (83) et Saint-Dié (88). À l'intérieur de chaque zone, on a sélectionné des grappes de communes et on a enquêté l'ensemble des jeunes des tranches d'âge retenues qui y sont arrivés au plus tard à l'âge de 10 ans.

(2) Rappelons qu'il s'agit ici d'individus qui résidaient dans une commune rurale au recensement de 1982.

(3) Les différents types d'espaces sont définis comme suit : le *rural éloigné* correspond aux communes rurales (sens INSEE) hors ZPIU ou appartenant à une ZPIU de moins de 10 000 hab. ; le *rural proche* aux communes rurales appartenant à une ZPIU de plus de 10 000 hab. ; les *petites villes* regroupent les unités urbaines de moins de 20 000 hab. ; les *villes moyennes*, celles entre 20 000 et 100 000 hab. et les *grandes villes*, celles de plus de 100 000 hab.

(4) Nous reprenons ici la classification des niveaux de formation traditionnellement employée en France :

- niveau VI : sorties sixième, cinquième, quatrième et des formations pré-professionnelles en un an (CEP, CPPN et CPA)
- niveau V bis : sorties de troisième et des classes du second cycle court avant l'année terminale
- niveau V : sorties des classes terminales des cycles professionnels courts et abandons du second cycle long avant la classe terminale
- niveau IV : sorties des classes terminales du second cycle long et abandons des scolarisations postbac avant d'atteindre le niveau III
- niveau III : sorties avec diplôme de niveau bac+2
- niveaux II+I : sorties avec diplôme de second ou troisième cycle universitaire et diplômes des grandes écoles.

(5) Un modèle d'ensemble puis des modèles partiels, croisant différentes variables, ont été estimés. Les analyses portent sur ces différents modèles mais seules certaines estimations sont présentées ici, pour ne pas alourdir le propos. Les commentaires porteront uniquement sur le rôle des variables pour lesquelles nous nous sommes assurés de la significativité de l'ensemble des niveaux de ce facteur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAIRE G., 1993, *Structure territoriale des emplois ruraux*, Colloque Agrotech "Dynamique des espaces ruraux, agricultures et environnement", 3-4 nov. 1993, 37 pages.
- AMEMIYA T., 1981, "Qualitative response models : a survey", *Journal of Economic Literature*, Vol. XIX, dec., pp. 1483-1536.
- AYDALOT Ph., 1983, "La division spatiale du travail", in PAELINK J.H.P. et SALLEZ A. (dir), *Espace et localisation*, Economica, Paris, 340 pages.
- BAUDELOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !*, Editions du Seuil, Paris, 244 pages.
- BECK³⁸ER G., 1964, *Human capital*, NBER, Columbia, University Press, N.Y.
- BECKER G., 1975, *Human capital : a theoretical and empirical analyses with special reference to education*, second edition, New-York, Columbia University Press, 264 pages.
- BOURDIEU P., 1980, *Le capital social*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 31, Janvier 1980, pp. 2-3.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 279 pages.
- BRUN A., CAVAILHES J., PERRIER-CORNÉT P., SCHMITT B., 1992, "Les espaces ruraux revisités", *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, n° 1, pp 37-66.
- CAVAILHES J., DESSENDRE C., GOFFETTE-NAGOT F., SCHMITT B., 1994, "Change in french countryside : some analytical proposition", *European Review of Agricultural Economics*, Vol. 21, n° 3/4, pp. 429-449.
- COURLET C., 1990, *Industrialisation et Territoire : les systèmes productifs territorialisés*, Note de travail, 35 pages.

³⁸

- DE PALMA A, THISSE J.F., 1987, "Les modèles de choix discrets", *Annales d'Économie et de Statistique*, n°9, pp. 151-190.
- DA VANZO J., 1978, "Does unemployment affect migration ? Evidence from micro data", *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 64, pp. 505-514.
- DESSENDRE C., 1994, *Mobilité géographique et insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale : une approche par le capital humain et son lien à l'espace*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 425 pages.
- DESSENDRE C., PERRIER-CORNET P., 1993, *Localisation et insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale*, Rapport de synthèse convention INRA/Commissariat Général de Plan, n° 20/1992.
- DOERINGER P., 1984, "Internal labor markets and paternalism in rural areas", in OSTERMAN P. (ed.), *Internal Labor Market*, The Mit Press, Cambridge, pp. 271-289.
- DOERINGER P., PIORE M., 1971, *Internal labor markets and man power analysis*, M.E. SHARPE, Inc, New-York, 212 pages.
- GALLAND O., 1993, *Les jeunes*, La Découverte, Paris, 128 pages.
- GALLAND O., LAMBERT Y., 1993, *Les jeunes ruraux*, INRA / L'Harmattan, Paris, 253 pages, (Collection Alternatives rurales).
- GOURIEROUX C., 1989, *Économétrie des variables qualitatives*, 2ème dition, Economica, Paris, 430 pages, (Collection Economie et statistiques avancées).
- GRAVOT P., 1993, *Économie de l'éducation*, Economica, Paris, 244 pages.
- JAYET H., 1989, "Structures urbaines et fonctionnement des marchés de l'emploi : un modèle de migrations entre zones rurales stables et zones urbaines mobiles", *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, n°3, pp. 531-547.
- JAYET H., 1993, *Migration, mobilité professionnelle et urbanisation*, CESURE, Lille, 81 pages (Dossier de Recherche - n°1/93).
- JOIN-LAMBERT, 1991, "Après l'école : les bilans "formation-emploi" de 1984 à 1988", *INSEE Première* - n°138, Mai 1991.
- MOLHO I., 1987, "The migration decisions of young men in Great Britain", *Applied Economic*, n°19, pp. 221-243.
- NICOLE-DRANCOURT C., 1991, *Le labyrinthe de l'insertion*, La Documentation Française, Paris, 407 pages.
- PAUL J.J., 1987, *La structuration du marché du travail dans l'analyse de la relation formation-emploi*, Thèse d'Etat, Université de Bourgogne, Dijon, 598 pages.
- SAINT-JULIEN T., 1991, "Formation supérieure et hiérarchie urbaine", in GAUDEMAR J.P. (de), *Formation et développement régional en Europe*, La Documentafion Française, Paris, pp. 86-108.
- SJAASTAD L.A., 1962, "The costs and returns of human migration", *Journal of Political Economy*, Vol. 70, pp. 80-93.
- TANGUY L. (sous la direction de), 1986, *L'introuvable relation formation/emploi, un état de recherche en France*, La Documentation Française, 302 pages.

L'insertion professionnelle des jeunes ruraux : des trajectoires marquées par la mobilité

Patrice CARO, Maître de Conférences en Géographie

Laboratoire THEMA-CNRS, Université de Franche-Comté

Beaucoup de travaux traitent de l'insertion professionnelle des jeunes en France, mais rarement en prenant en compte les aspects spatiaux du phénomène. Il n'y a donc pas d'études sur l'insertion professionnelle des jeunes ruraux, urbains ou périurbains en tant que telles. Les organismes produisant des études sur le thème de l'insertion professionnelle sont nombreux. Au premier rang de ces derniers on trouve le service statistique du Ministère de l'Éducation nationale ou la DARES du Ministère du Travail et le Céreq.

Le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

Créé au début des années 70, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications a pour mission de procéder à des études et à des enquêtes sur la relation formation-emploi. Ces travaux visent à éclairer les pouvoirs publics (État, régions notamment) et les partenaires professionnels et sociaux dans l'élaboration et la conduite de leurs politiques de formation professionnelle et de gestion des ressources humaines. Cet établissement public dépend du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère du Travail, il possède 17 centres régionaux associés insérés dans des équipes de recherche universitaire ou CNRS réparties sur l'ensemble du territoire français. Le laboratoire THEMA-IRADES fait partie de ces centres régionaux associés.

Voir <http://www.cereq.fr/>

Des enquêtes de grande envergure sont réalisées par les rectorats; il s'agit des enquêtes IVA (insertion vie active) et IPA (apprentissage) qui interrogeront les jeunes sortis de lycée ou de CFA 7 mois après leur départ du système scolaire. Le Céreq mène des enquêtes d'insertion (photo à un instant t) et de cheminement (trajectoires) sur des délais de 4 ans, voire 9 ans. Dans chaque région les OREF (Observatoires régionaux de l'Emploi et de la Formation), travaillent ces questions de l'insertion professionnelle en utilisant les résultats des enquêtes des ministères ou du Céreq et son réseau de centres régionaux. Mais ici encore il n'est jamais question d'étudier en tant que tels les jeunes ruraux par rapport aux jeunes urbains ou périurbains. Les OREF travaillent très souvent à l'échelle des 348 zones d'emploi, telles qu'elles ont été redéfinies en 1994 (voir annexe 13). Ce découpage, créé en 1983, est devenu une échelle de référence pour l'étude et des formations, de l'emploi et du chômage sur un plan infra-régional.

Dans ces conditions, comment suivre les jeunes ruraux ? Comment évaluer leur insertion professionnelle ?

Par le biais d'enquêtes régionales d'insertion menées par les OREF de différentes régions, on tentera de répondre à ces questions en mettant fortement l'accent sur la mobilité géographique. Il s'agit ici de la mobilité pendant la formation initiale des jeunes et de la mobilité après la formation, en général pour « aller » vers le premier emploi.

La mobilité pendant la formation initiale

L'offre de formation initiale est très concentrée dans les villes, à juste titre puisqu'elles concentrent une grande partie des populations concernées. D'autres établissements de formation, comme les maisons familiales rurales par exemple, apparaissent comme une exception. Les jeunes des cantons ruraux doivent donc se déplacer pour suivre les formations de leur choix que ce soit en CFA, en lycée professionnel comme en lycée général. Face à la concentration de l'offre de formation en ville, voire sur la capitale régionale, certains conseils régionaux maintiennent des lycées en petite ville située en milieu rural pour limiter l'exode et maintenir sur place des activités.

Il faut dès maintenant distinguer les jeunes ruraux localisés en milieu périurbain des autres. En effet, les jeunes issus des cantons ruraux plus enclavés, à plus de 20 minutes de voiture des grandes agglomérations, sont placés dans une situation radicalement différente des autres ruraux périurbains assimilables à des urbains.

Les choix de filières de poursuite d'étude, le choix d'un établissement dépendent d'un certain nombre de critères très subjectifs comme la perception de l'établissement par le jeune et ses parents, l'image des filières techniques et professionnelles. Le choix dépend surtout de critères financiers (coût), de la distance au domicile des parents et de la stratégie de ceux-ci en matière d'éducation. Dans certaines régions industrielles de l'Est comme la Franche-Comté, beaucoup de ménages d'ouvriers, d'employés ou de techniciens préfèrent engager leurs enfants dans des études professionnelles et techniques assez courtes : CAP, BEP, BAC Pro, BTS ou DUT. Le goût pour la proximité, pour rester au plus proche des parents pèsent sur ces choix. « *On préférera rester au pays pour suivre une formation sans intérêt plutôt que de partir loin chaque semaine pour suivre la formation qui plaît plus* ». Il faut préciser à ce stade qu'on observe une grande différence entre les jeunes visant un niveau de sortie comme le CAP ou le BEP, des autres jeunes sortant à un niveau BAC et plus, étant donné que ces derniers sont beaucoup plus mobiles dans tous les cas.

Une étude récente des poursuites d'études des jeunes franc-comtois dans les universités extérieures à la région montre leur concentration dans les établissements des académies limitrophes (voir annexe 1 - "Tout l'U" - supplément du 15 mai 2000 ci-joint). Ces cartes recoupent totalement le solde migratoire très négatif qu'on observe à partir du recensement de population de 1990 (voir annexe 2) : de 1982 à 1990, la différence entre les arrivées et les départs s'élève à près de - 4 000 étudiants, ce qui vide littéralement la région de ses populations jeunes les plus diplômées. Ces étudiants partent pour l'Alsace et Strasbourg, pour l'Île-de-France et Paris, pour Rhône-Alpes (Lyon et Grenoble), pour la Bourgogne et Dijon, pour la Lorraine et enfin le Languedoc-Roussillon.

Comme ce phénomène concerne beaucoup de régions françaises du bassin parisien, la région Île-de-France rajeunit sans arrêt sa population grâce aux arrivées massives d'étudiants et de jeunes diplômés provinciaux. Les migrations de jeunes actifs (15-34 ans) relevées lors du recensement de 1990 mettent en évidence l'attraction énorme qu'exerce l'Île-de-France au détriment de la Lorraine, du Nord-Pas-de-Calais ou de la Franche-Comté (voir annexe 3).

Quel que soit le niveau de formation des jeunes ruraux, tous s'orientent, choisissent des études en fonction de la distance, de la proximité géographique par rapport au lieu de résidence des parents. En règle générale, les enfants dont les parents possèdent des revenus plus confortables que les autres sont plus mobiles. Deux tiers des parents des étudiants franccomtois inscrits dans les universités limitrophes sont cadres ou exercent une profession intellectuelle supérieure contre 24 % des étudiants franc-comtois inscrits à l'Université de Franche-Comté, soit 40 points d'écart entre les deux populations (voir annexe 1 - partie 2.2). Le même phénomène est mis en évidence par les travaux de l'Observatoire Régional des Formations Supérieures de l'Académie de Caen pour les mêmes populations de bacheliers (voir annexe 8).

Pour connaître mieux cette mobilité pendant les études, il est possible d'exploiter un grand nombre de sources statistiques comme les fichiers d'adresses des parents des lycéens, des étudiants, ces fichiers sont détenus par les établissements eux-mêmes et par les rectorats (exemple des déplacements liés aux poursuites post-bac dans le Nord-Pas-de-Calais, voir annexes 10, 11 et 12).

La mobilité géographique la plus forte est sans doute celle qui intervient après la formation, lorsque les jeunes cherchent leur premier emploi.

La mobilité après la formation

Certaines enquêtes d'insertion fournissent des matériaux pour l'étude des déplacements de jeunes entre leur lieu d'étude et leur lieu de premier emploi. Une enquête d'insertion de juin 1996, réalisée par l'OREF sur les élèves sortants des lycées professionnels et des CFA de Franche-Comté en juin 1992, permet d'évaluer la mobilité effectuée pendant 4 ans. Sur 5 500 questionnaires envoyés par voie postale, 2 885 élèves ont répondu, dont 900 retrouvés par le biais du numéro de téléphone des parents.

Cette population sortie à des niveaux CAP-BEP et BAC-pro est moins mobile que celle des étudiants ou des bacheliers se dirigeant vers l'enseignement supérieur. Les départs sont plus fréquents en Haute-Saône que dans les autres départements. Sur l'ensemble des jeunes répondants, 2 sur 10 occupent un emploi à l'extérieur de

la région (voir annexe 4). Beaucoup de ces derniers travaillent dans les grandes agglomérations des départements limitrophes.

Un traitement statistique de cette enquête par zones d'emploi révèle que 100% des jeunes de niveau BAC, répondant à l'enquête et formés dans la zone d'emploi de Champagnole, travaillent 4 ans après leur sortie dans une autre zone d'emploi en Franche-Comté ou ailleurs en France. Ce taux atteint 90 % et 80 % pour les zones d'emploi de Gray et Saint-Claude, contre seulement 20 % à Besançon. Les mêmes disparités entre zones d'emploi urbaines et rurales apparaissent lorsque l'on examine la part des hommes et femmes qui travaillent 4 ans après leur sortie de formation dans une zone d'emploi extérieure à celle de leur formation. En effet, Champagnole, Gray, Saint-Claude, mais aussi Dole et Pontarlier voient partir un très grand nombre de leurs jeunes lycéens diplômés des filières professionnelles.

En résumé, « tout le monde » quitte ces zones rurales : les diplômés d'un CAP-BEP ou Bac-pro comme les bacheliers généraux poursuivent leur cursus dans des agglomérations universitaires limitrophes. Ces départs de jeunes ruraux sont surtout motivés par l'offre d'emploi que représente les zones urbaines face aux marchés du travail très étroits et peu ou moins diversifiés des espaces ruraux (voir annexe 6). Un grand nombre de jeunes anticipe la future recherche d'emploi en partant vers une métropole universitaire (plus de 400 000 habitants) dès l'obtention du BAC, plutôt que de s'inscrire dans des villes universitaires plus proches mais plus «petites» aux marchés du travail moins diversifiés.

Le même type d'enquête réalisé en Aquitaine sur près de 3 000 jeunes, issus des filières professionnelles, met en relief les forts taux de départ dans les départements ruraux de la Dordogne ou des Landes, la Gironde retenant plus ses jeunes (voir annexe 7). Plus le niveau monte et plus la part des jeunes travaillant hors du département d'origine s'élève : moitié des jeunes diplômés d'un BTS en Dordogne ou dans les Landes partent pour d'autres départements, les taux restant plus faibles en Gironde. Une autre enquête de l'OREF du Nord-Pas-de-Calais en 1997, portant sur les mêmes populations et visant à étudier les déplacements entre le lieu de formation et celui de l'emploi, montre l'hémorragie que connaissent des zones rurales comme celle de Sambre-Avesnois (annexe 9).

Dans ces zones d'emploi rurales on observe souvent des taux de chômage pour les moins de 25 ans assez faibles étant donné que beaucoup de jeunes «du crû» ont migré vers les plus grandes villes et certains se sont inscrits dans les agences ANPE de ces agglomérations. C'est le cas dans la zone d'emploi de Sambre-Avesnois (59) ou encore à Lure-Luxeuil (70). Dans cette zone assez mono-industrielle, les jeunes femmes peu diplômées connaissent les plus grandes difficultés à trouver un emploi, on y relève un chômage de longue durée chez les moins de 25 ans plus prononcé qu'ailleurs et les femmes représentent ici 8 à 9 chômeurs de longue durée sur 10 (plus de 2 ans et plus de 3 ans). Ces jeunes femmes chômeuses recherchent avant tout des emplois d'agent de service en collectivité, de secrétaire bureautique polyvalent, de vendeur, voire d'agent administratif.

Les jeunes ruraux les plus en difficulté sont souvent en contact avec des structures d'accueil, d'information et d'orientation comme les missions locales. Ces dernières publient des rapports d'activité où l'on peut lire que les jeunes sont très peu mobiles, (pas au-delà de 20 voire 10 kilomètres !), tant pour la recherche de stages que pour la recherche d'un emploi.

Chapitre 4

L'école rurale : recherches et formations

L'école rurale : un contexte spécifique qui n'affecte pas les apprentissages de base

Françoise OEUVRARD

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la technologie
Direction de la Programmation et du Développement

Des disparités de scolarisation subsistent entre villes et campagnes, toutefois elles sont moins accentuées et leurs modalités évoluent. Est-ce que les caractéristiques généralement attribuées aux Etablissements ruraux -leur petite taille, la faiblesse de leurs moyens et de leurs équipements, une offre de formation insuffisante, l'absence de stimulation des élèves etc. -, si elles sont toutes avérées, peuvent rendre compte de ces différences et surtout, est-ce que les enfants de milieu rural pâtissent de ces conditions spécifiques de scolarisation? Jusqu'à une date récente, et en l'absence de données d'évaluation nationale, l'effet de ces facteurs sur les performances et les trajectoires des élèves n'avait pas fait l'objet d'analyses approfondies.

Or, si les études confirment bien les spécificités du contexte scolaire en milieu rural, en revanche, on peut conclure que la scolarisation dans de petites structures n'affecte pas la réussite des apprentissages à l'école primaire, de plus, dans Certaines configurations les effets seraient plutôt positifs. Les enfants de milieu rural réussissent, en moyenne, aussi bien que ceux des villes, les premiers apprentissages de français et de mathématiques.

Le débat actuel sur l'école rurale peut être résumé par cette alternative : faut-il maintenir un service public de proximité en zone rurale pour assurer la survie et même redynamiser les campagnes au bien faut-il (abandonner des petites structures scolaires pour assurer la qualité de l'enseignement? Implicitement, dans cette alternative, proximité (et petites structures) et qualité sont présentées comme inconciliables. L'école rurale fait ainsi l'objet d'un certain nombre d'idées reçues dont il convenait de vérifier la validité. La Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) a publié en 1995 un dossier de synthèse, qui sans prétendre apporter des réponses à toutes les questions, permet de réviser quelques idées reçues sur l'Ecole rurale ou de les nuancer

Le contexte : des établissements de petite taille, des élèves d'origine ouvrière

Parmi les établissements implantés en milieu rural³⁹, les écoles tiennent une place importante du fait de leur nombre mais aussi de leur symbolique dans l'opinion. Moins d'un collège sur cinq et un très petit nombre de lycées sont localisées dans une commune rurale (tableau 1 - l'ensemble des tableaux figurent en annexe).

Le nombre élevé d'établissements scolaires de petite taille est bien sûr la spécificité la plus évidente en milieu rural. Près de 30% des écoles élémentaires des communes rurales ne comportent qu'une seule classe (les écoles à classe unique). Il faut noter, en outre, que le maintien de très petites structures en milieu rural est à la charge quasi exclusive du secteur public. La carte de la France rurale se superpose à celle des établissements scolaires de petite taille, et les académies où les problèmes de déclin des effectifs sont aigus recouvrent les « zones rurales fragiles » délimitées par la DATAR.

³⁹ Voir en annexe la définition du « rural »

Le faible effectif de certaines écoles ou le souci du maintien de l'école dans une commune conduisent les responsables à proposer des regroupements pédagogiques. Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) se développent en effet, mais de façon inégale, la répartition géographique des RPI montre une prédominance des départements du nord et de l'est qui traduit autant une tradition locale de coopération intercommunale qu'une réponse à l'acuité de problèmes de démographie scolaire.

En résumé, les Etablissements ruraux ont des spécificités

1. liées à leur petite taille :
 - des taux d'encadrement élevés (rapport postes d'enseignant ou heures d'enseignement dispensé/élèves),
 - une offre d'enseignement quelquefois pauvre et souvent peu diversifiée: une offre de classes maternelles parfois encore insuffisante. des choix d'options restreints en collège.
 - des équipements souvent insuffisants (notamment en matière de bibliothèques et de centres documentaires);
2. liées à leur implantation géographique (bien évidemment le facteur taille et le facteur géographique sont souvent corrélés) :
 - un recrutement social relativement homogène où les enfants d'ouvriers sont majoritaires (tableau 2), des parents d'élèves moins diplômés qu'en milieu urbain.
 - des conditions de travail particulières liées aux durées de trajets,
 - 3. enfin des caractéristiques particulières du corps enseignant qui se retrouvent aussi bien dans le premier que dans le second degré : un corps enseignant en moyenne moins féminisé et plus jeune qu'en milieu urbain; et dans les collèges ruraux, des proportions plus élevées d'enseignants de type collège (PEGC) et de non-titulaires (aux dépens des enseignants 'de type lycée') (tableau 3). Mais les disparités entre établissement ruraux, sous ce rapport, sont sans aucun doute très importantes, ce qui donne de ces établissements une image très contrastée avec des écoles ou des collèges ruraux qui ont des enseignants jeunes, quelquefois non-titulaires et peut-être peu stables et à l'inverse d'autres établissements avec une majorité d'enseignants âgés et bien implantés. Le recours à de jeunes enseignants (qui risque de s'accentuer avec le remplacement d'enseignants âgés) semble indiquer la nécessité de la mise en place de formations aux spécificités des conditions d'exercice du métier en milieu rural.

Si les caractéristiques propres aux établissements ruraux (liées à leur taille et implantation géographique) étaient assez bien connues, il était important d'étudier les relations entre ces conditions particulières et les acquis des élèves dans ces petites structures. En effet, le débat dans ce domaine ne pouvait pas, en l'absence d'évaluation nationale des acquis des élèves jusqu'en 1989, s'appuyer sur des données statistiquement fiables et il importait de dépasser les idées reçues qui assimilaient quelquefois, petite école, isolée, mal équipée et mauvais résultats des élèves.

Les acquis des élèves

En moyenne comparables entre ville et campagne

Tous les travaux menés sur ce thème (aussi bien à la DEP sur des échantillons nationaux qu'à l'IREDU sur des échantillons locaux [2] et [3]) présentent des résultats convergents : en mathématiques et en français, les élèves des petites écoles rurales réussissent en moyenne aussi bien (et quelquefois mieux dans certaines configurations) que les élèves des écoles urbaines (tableau4).

Ces résultats peuvent paraître inattendus compte tenu du recrutement social modeste des écoles rurales. Les données de l'évaluation nationale de 1993 permettent des analyses fines qui tiennent compte à la fois des caractéristiques individuelles des élèves (sexe, origine sociale) et de leur contexte de scolarisation (taille de l'école, cours unique ou multiple) susceptibles d'influer sur les performances des élèves.

"Toutes choses égales par ailleurs", les élèves ruraux ont de meilleurs résultats en CE2

A partir d'un modèle intégrant les caractéristiques socio-démographiques des élèves ainsi que des variables relatives à leur scolarité (retard scolaire, enseignement préélémentaire, type de commune à laquelle appartient l'école), on peut tenter d'isoler les effets respectifs de chacun de ces facteurs sur les performances de français et de mathématiques d'un élève de CE2. Cette analyse statistique confirme des résultats obtenus lors d'études précédentes quant à l'importance de l'impact des caractéristiques individuelles d'origine sociale, de sexe et de retard scolaire sur la réussite. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves scolarisés dans une école urbaine

obtiennent un score global significativement inférieur à celui des élèves des écoles rurales. Le modèle fait ressortir un écart de 1,6 point en mathématiques et de 1,2 point en français à l'avantage des élèves des écoles rurales.

Effet positif de la petite taille de la classe?

La question se pose alors de l'origine de l'écart : différence de structure de classe ou bien différence entre les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves ?

Les analyses qui tiennent compte de la taille de la classe réduisent alors l'écart constaté précédemment, si bien qu'il devient statistiquement non significatif. L'effet positif de la scolarisation dans une école rurale semblerait donc lié à la petite taille de la classe.

Bons résultats en CE2 dans une classe à cours multiple

En CE2, toutes choses égales par ailleurs, les élèves ont été scolarisés dans des classes à cours multiples (plusieurs niveaux dans la classe) obtiennent des résultats globaux (mathématiques et français) équivalents à ceux des élèves scolarisés dans une classe à cours unique. Si l'on considère uniquement le score de mathématiques, les élèves issus d'une classe à cours multiples obtiennent des scores de 2 à 3 points supérieurs à ceux des élèves issus de classes à cours unique, le score de mathématiques est d'autant plus élevé que le nombre de niveaux dans la classe est important.

Ce résultat avait déjà été observé en 1989, année de la première évaluation nationale. En outre, en 1989, on disposait de résultats exhaustifs, sur l'ensemble des écoles⁴⁰, une analyse avait donc pu être conduite en isolant les résultats des élèves des écoles à classe unique.

Dans ces écoles, les résultats en français sont comparables à ceux des autres écoles et plutôt meilleurs en mathématiques. De plus, la performance moyenne est d'autant plus élevée que la classe est plus hétérogène, mêlant plusieurs niveaux d'enseignement. Les conditions de travail des élèves et des enseignants sont différentes selon le nombre de cours enseignés dans la classe unique mais si le travail de l'instituteur est sans aucun doute plus complexe avec des enfants d'âges et de niveaux différents, les élèves ne semblent pas être systématiquement pénalisés par cette situation.

Un effet "grand frère"?

Ces meilleurs résultats des élèves des classes à cours multiples suscitent alors la question suivante : pour les élèves scolarisés dans des classes à plusieurs niveaux de cours, quel regroupement est plus favorable ? On constate alors que les performances de français et de mathématiques des élèves de CE2 regroupés avec des élèves moins avancés dans le cursus (CP ou CE1) sont inférieures à celles des élèves de classes regroupant des CE2 et des CM1.

A l'entrée au collège : des résultats comparables mais plus homogènes pour les élèves venant des écoles rurales

A l'entrée en 6ème en 1993, les informations ont été recueillies sur l'école d'origine de l'élève. Cette approche peut lever une objection qui pouvait être faite sur les analyses portant sur le CE2 : dans les petites écoles et surtout dans les classes à plusieurs cours, l'évaluation nationale ne concerne qu'un très petit nombre d'élèves, les conditions de passation sont donc susceptibles d'y être différentes. En analysant les performances des élèves au niveau de l'entrée au collège c'est, par ailleurs, le résultat d'une scolarité primaire complète qui est évalué.

A l'entrée en 6e, les élèves issus d'écoles rurales obtiennent un score moyen de français équivalent à celui des élèves d'écoles urbaines, et un score de mathématiques supérieur de 2 points (sur 100). Par ailleurs, les résultats des élèves ruraux sont plus homogènes. La dispersion des scores est plus marquée parmi les élèves scolarisés en milieu urbain dans les deux disciplines, les 10% des élèves les plus forts réalisent un score 3,4 fois plus fort que celui des 10% des élèves les plus faibles en milieu urbain, contre 2,6 fois en milieu rural.

⁴⁰ En effet, par la suite, les résultats nationaux seront élaborés à partir d'un échantillon d'établissements. Ces données permettent des analyses plus fines des performances des élèves, notamment en les rapportant à leurs caractéristiques scolaires et socio-démographiques, mais les échantillons sont insuffisants pour des études détaillées des résultats en fonction d'une typologie fine d'établissements.

Si l'on tient compte des caractéristiques individuelles des élèves et de l'école d'origine, les enfants d'ouvriers en milieu rural enregistrent, dans les deux disciplines, de meilleures performances que les enfants d'ouvriers de milieu urbain, le même constat avait été fait au niveau du CE2.

De plus, contrairement à ce que l'on a pu observer à l'entrée au CE2, les élèves de classes de CM2 à cours multiples enregistrent à l'entrée en sixième, des résultats soit de même ordre, soit plus faibles que les élèves de classes à cours unique. L'effet positif de la stimulation des plus jeunes par les plus âgés que l'on pouvait avancer pour expliquer les bons résultats des élèves des classes à cours multiples au niveau du CE2, a donc (logiquement) disparu pour les élèves de CM2.

Les données actuellement disponibles ne permettent pas d'avancer de facteurs explicatifs des performances des élèves ruraux, si ce n'est la petite taille des classes de la majorité des écoles rurales qui semble favorable. On peut néanmoins proposer quelques hypothèses complémentaires : l'effet positif des cours multiples peut être attribué à la plus grande autonomie des élèves, bénéfique aux apprentissages, en outre dans ces classes le maître est appelé à plus individualiser son enseignement et à prendre en compte la diversité des élèves.

Toutefois, il est important de rappeler que les résultats présentés ne concernent que deux disciplines, le français et les mathématiques; à partir de ce constat, on ne saurait donc préjuger des compétences des élèves dans d'autres domaines.

En résumé, les élèves des écoles rurales ont des performances en mathématiques et en français comparables à ceux des élèves de la ville, ils arrivent au collège avec un niveau de compétence similaire dans ces deux disciplines et ne sont pas moins armés en terme de méthode de travail ni moins motivés. Toutefois, avec des acquis comparables, les trajectoires des élèves ruraux et urbains demeurent différencierées.

Peu d'écart de performance mais des différences de trajectoire surtout à la sortie du collège

Des inégalités demeurent entre ville et campagne sur l'accès et la durée de scolarisation préélémentaire (tableau 5), mais malgré ce handicap les enfants ruraux ont une scolarité primaire comparable à ceux des villes et arrivent au collège au même âge (tableau 6).

Rappelons que l'effet d'une scolarisation précoce sur les premiers apprentissages est bénéfique pour tous les groupes sociaux. Or malgré une scolarisation préélémentaire moins longue, il y a moins d'élèves en retard au CP dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines.

Les élèves ruraux qui arrivent au collège sont moins souvent de milieu favorisé, ont été moins pré scolarisés, mais ont néanmoins des acquis et une scolarité primaire comparables et plutôt meilleure selon certains indicateurs.

Cependant leur trajectoire se différencie notamment en fin de 3ème, les élèves des collèges ruraux sont alors plus orientés vers les filières technologiques et professionnelles. De plus, cette orientation semble, moins qu'en milieu urbain, synonyme d'échec scolaire.

Les caractéristiques de l'orientation dans les collèges ruraux sont liées au recrutement social plus modeste de ces collèges. Mais elles sont également à mettre en relation avec les aspirations des familles (leurs souhaits d'orientation, projets scolaires, âge de fin d'études envisagé, attitudes vis à vis de l'enseignement professionnel) et avec les pratiques d'orientation dans ces collèges.

On ne dispose pas actuellement pour les collèges d'informations permettant de situer le niveau des acquis des élèves, et donc de tester l'effet éventuel de leur taille et implantation géographique sur le niveau des élèves et leur orientation. Il serait utile, en effet, de savoir si la différenciation des trajectoires après le collège est davantage liée à des facteurs sociaux et culturels confortés par les décisions des conseils de classe qu'à l'insuffisance des acquis des élèves. Cependant, faire l'hypothèse que la différenciation qui s'observe après le collège est due à des facteurs sociaux et culturels, plutôt qu'à l'organisation scolaire elle-même, ne revient pas à dire que l'institution n'a que peu d'effet sur ces phénomènes, puisque les mécanismes d'orientation, différents

selon les collèges et leur public, contribuent à accentuer les inégalités sociales initiales d'acquisitions scolaires [4].

Bibliographie

- [1] numéro spécial de la revue *Education & formations*, n°43, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 1995 (coordination du numéro : F. OEUVRARD) [2] A. MINGAT, C. OGIER, 'Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural', *Savoir-Education-Formation*, n°01, janvier-mars 1994. [3] C. LEROY-AUDOIN et A. MINGAT, "Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège", *Les notes de LIREDU*, n°96-1
- [4] M. DURU-BELLAT, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1988.
- C. MORACCHINI, *Système éducatif et espaces fragiles. Les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, CERAMAC, Clermont-Ferrand, 1992.

DEFINITIONS / SOURCES / TABLEAUX

DEFINITION DU "RURAL"

C'est la commune d'implantation de l'établissement scolaire qui est qualifiée (et rarement le lieu de résidence des élèves), pour des raisons de disponibilité des données. Les établissements scolaires implantés dans une commune rurale (et leurs élèves) seront donc qualifiés de "ruraux". La répartition des communes d'implantation des établissements est faite selon la nomenclature INSEE des unités urbaines, les communes étant dites rurales quand elles ont moins de 2000 habitants agglomérés au chef-lieu.

La rupture dans les critères de classement des communes dans les Zones de peuplement industriel et urbain (ZPIU) entre les recensements de 1982 et de 1990 impose une grande prudence dans l'interprétation des données et des séries statistiques utilisant cette information. D'après le découpage du recensement de 1990, la quasi-totalité des collèges implantés dans une commune rurale, est en ZPIU; en revanche, même avec cette définition extensive, 7% des écoles élémentaires restent localisées dans une commune rurale hors ZPIU en 1994.

SOURCES

- données statistiques exhaustives issues des systèmes d'information sur les établissements, élèves et enseignants ventilées par zones géographiques - évaluations nationales standardisées des connaissances des élèves (échantillon national) - études sur les attitudes des élèves, leurs comportements et méthodes de travail (échantillon national)
- enquête longitudinale : suivi de scolarité d'un échantillon représentatif d'élèves entrés en sixième en 1989.

TABLEAUX

Tableau 1 : Etablissements et élèves en 1993-94 - France métropolitaine - Public + privé

| | Premier degré | | | Collèges | | |
|-------------------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------------------|
| | nombre d'écoles | dont classes uniques | effectifs d'élèves | nombre de collèges | dont <300 élèves | effectif d'élèves |
| communes rurales hors ZPIU | 7,1 | 53,2 | 2,2 | / | / | / |
| communes rurales dans ZPIU | 37,3 | 25,7 | 20,3 | / | / | / |
| TOTAL COMMUNES RURALES | 44,4 | 29,5 | 22,5 | 16,9 | 69,0 | 8,7 |
| unités urbaines de moins de 5000 h. | 5,9 | 3,8 | 6,7 | 12,6 | 34,2 | 10,0 |
| autres unités urbaines | 12,4 | 1,5 | 70,9 | 70,5 | 3,8 | 81,3 |
| ENSEMBLE | 100 | 14,1 | 100 | 100 | 25,2 | 100 |
| Effectif (en milliers) | 60,7 | 8,5 | 6561,7 | 6,7 | 1685 | 3284,7 |

Source: MEN/DEP

Lecture du tableau: 44,4 % des 60 684 écoles élémentaires (maternelles et primaires) sont localisées dans une commune rurale, 29,5 % des écoles des communes rurales ne comportent qu'une seule classe (classes uniques), 22,4 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement du premier degré sont scolarisés dans une école rurale.

Définition : on entend par écoles à classe unique, l'ensemble des écoles qui ne comportent qu'une seule classe. Il faut toutefois noter que 61 % de ces écoles appartiennent en 1993-94 à un regroupement pédagogique intercommunal (RPI).

Tableau 2 : Origine sociale des élèves entrés en sixième en 1989

| | élèves des collèges des communes ou unités urbaines.. | | | | |
|---|---|------------|----------|------------------------|----------|
| | rurales | De <5000 h | 5-1000 h | autres unités urbaines | ensemble |
| agriculteur | 12,5 | 8,5 | 6,5 | 1,3 | 3,5 |
| artisan, commerçant, chefs d'entreprise | 11,2 | 11,6 | 12,0 | 9,6 | 10,2 |
| cadre et profession intellect. supérieure | 6,5 | 7,7 | 8,5 | 17,5 | 14,6 |
| profession intermédiaire | 14,9 | 16,0 | 17,5 | 20,0 | 18,9 |
| employé | 10,1 | 10,71 | 11,7 | 14,1 | 13,1 |
| ouvrier | 41,0 | 42,2 | 40,1 | 32,8 | 35,2 |
| inactif | 3,9 | 3,3 | 3,7 | 4,8 | 4,4 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Source: MEN/DEP, panel d'élèves de sixième 1989 - public + privé

Tableau 3 : Les enseignants du secteur public en 1993 dans les communes ou unités urbaines:

| | | rurales | hors | rurales | dans | <5000h | 5-10000h | autres | unités |
|------------------|-------------------|---------|------|---------|------|--------|----------|----------|--------|
| | | ZPIU | ZPIU | ZPIU | | | | urbaines | |
| Premier degré | % hommes | 25,9 | | 24,8 | | 23,3 | 22,7 | 20,0 | |
| | % moins de 30 ans | 19,3 | | 12,0 | | 6,8 | 6,7 | 6,5 | |
| collèges | % hommes | 42,4 | | | | 41,5 | 41,4 | 36,7 | |
| | % plus de 50 ans | 18,2 | | | | 18,3 | 21,3 | 24,4 | |
| | % type lycée | 36,1 | | | | 45,7 | 52,1 | 56,4 | |

Source : MEN/DEP

tableau 4: Evaluation nationale de 1993 : scores de français et de mathématiques.

| | en CE2 | | en sixième selon l'école d'origine en CM2 | |
|-----------------|----------|------|--|-----------------|
| | français | math | français | maths |
| | | | écoles rurales | écoles urbaines |
| écoles rurales | 63,1 | 67,4 | 69,4 | 59,9 |
| écoles urbaines | 63,2 | 67,5 | 69,2 | 57,8 |
| ensemble | 63,2 | 67,4 | 69,3 | 58,3 |

Source : MEN/DEP, Résultats d'un échantillon national d'élèves à l'évaluation à rentrée en CE2 et en 6ème de septembre 1993.

Définitions: scores moyens: pourcentage d'items réussis

Tableau 5 : Durée de scolarisation préélémentaire des élèves entrés en 6ème en 1989

| | élèves des collèges des communes ou unités urbaines | | | |
|---|---|-------------|-----------|------------------------|
| | rurales | de < 5000 h | 5-10000 h | autres unités urbaines |
| aucune ou <1 an | 22 | 18 | 16 | 13 |
| scolarisation préélémentaire de 1 à 2 ans | 28 | 23 | 19 | 19 |
| scolarisation préélémentaire de 3 à 4 ans | 50 | 59 | 65 | 68 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

et redoublement au CP (%) selon la durée de scolarisation préélémentaire

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| non pré scolarisés ou <1 an | 12,4 | 13,8 | 9,3 | 11,8 |
| scolarisation préélémentaire de 1 à 2 ans | 9,8 | 12,0 | 14,8 | 11,5 |
| 3 ans | 7,1 | 7,7 | 7,3 | 7,7 |
| 4 ans | 3,7 | 8,7 | 3,1 | 5,8 |

Source : MEN/DEP, Panel 89

Lecture du tableau : 22% des élèves des collèges ruraux n'ont pas fréquenté (ou peu) renseignement préélémentaire.

12,4% des élèves des collèges ruraux qui n'ont pas été (ou peu) préscolaires, ont redoublé au CP, contre 3,7% de ceux qui y ont été le plus longtemps.

Tableau 6 : Proportion d'élèves à l'âge théorique à l'entrée en 6ème en 1989

| | public | privé |
|---|--------|-------|
| dans les collèges ruraux | 72,1 | 74,2 |
| dans les collèges des unités urbaines < 5000 h | 69,4 | 72,4 |
| dans les collèges des unités urbaines de 5-1 000h | 70,1 | 74,7 |
| dans les collèges des autres unités urbaines | 68,8 | 77,0 |
| Ensemble | 69,3 | 76,2 |

Source: MEN/DEP, Panel 89

Lecture du tableau : 72,1 % des élèves des collèges ruraux du secteur public sont entrés en sixième en 1989 à l'âge théorique (11 ans), 68,8% des élèves des collèges publics des unités urbaines de plus de 1 000 habitants sont dans ce cas.

L'observatoire de l'école rurale

Yves ALPE

Les motifs de la recherche

Les études réalisées à ce jour ont souligné plusieurs caractéristiques des élèves des écoles rurales : bonnes performances scolaires, niveaux d'acquisition des connaissances et de réussite comparables ou supérieurs à ceux des milieux urbains dans le premier degré, développement de savoir-faire spécifiques aux petites structures - notamment dans le domaine de l'autonomie - mais difficultés d'adaptation au collège et au lycée, modestie des projets professionnels et des demandes de formation, faible appétence pour la mobilité géographique,...

Dans le même temps, les écoles rurales vivent sous des formes diverses des "stratégies d'ouverture", susceptibles d'influer positivement sur la réussite scolaire et les choix d'orientation, à travers les expériences de mises en réseaux d'écoles, l'utilisation des TICE, la multiplication des intervenants et la généralisation du recours à des partenariats extérieurs. Ces pratiques reposent sur un ensemble de postulats selon lesquels ces stratégies seraient susceptibles d'intervenir, dans le sens d'une meilleure réussite scolaire à long terme (et notamment dans le second degré), sur les conséquences négatives de l'environnement social et culturel de l'école rurale.

Il a paru indispensable aux responsables de l'Observatoire d'expliciter et de tester ces hypothèses, ainsi que de s'interroger sur les affirmations concernant la "spécificité" de l'école rurale : spécificité du contexte, des apprenants, des enseignants, des contenus de savoir, des conditions d'étude,...

Les finalités de l'Observatoire

La constitution de l' **Observatoire de l'école rurale** par l'équipe de pilotage qui a organisé les trois séminaires évoqués ci-dessus a pour but de mettre en évidence les paramètres encore peu ou mal connus influant sur l'évolution des comportements scolaires du CM2 à la classe de seconde. La méthode choisie est celle du "suivi de panel" : il s'agira de suivre sur sept départements représentant cinq académies pendant six ans des cohortes réelles d'élèves appartenant aux divers types de milieux ruraux répertoriés par l'INSEE. Les familles et les équipes pédagogiques seront elles aussi interrogées. L'accent sera mis sur l'évolution des performances des élèves, le devenir scolaire aux paliers d'orientation, l'évolution des projets professionnels et des stratégies corrélatives de formation, ainsi que leur éventuelle conformité aux choix familiaux. L'observation aura notamment pour objet d'évaluer l'impact, en terme de réussite scolaire, de trois stratégies d'ouverture développées par certains établissements ruraux pour rompre leur isolement :

- fonctionnement pédagogique en réseaux,
- partenariats inscrits dans le long terme avec des organismes extérieurs,
- utilisation régulière des TICE.

Tout au long de la recherche, une attention particulière sera portée aux retombées de ce travail sur les formations en IUFM : formation des futurs professeurs des écoles, des collèges et des lycées et des conseillers principaux d'éducation, formation continue des enseignants en exercice et formation des formateurs de formateurs.

Planning général de la recherche 1998-2005

| Description des tâches | Calendrier | Remarques |
|---|--|--|
| Choix des indicateurs permettant de caractériser les élèves dans leur environnement de vie, l'évolution de leurs performances et de leurs projets professionnels de l'école élémentaire à l'année post-collège, leurs cursus | 1998 | Cette phase s'appuie sur la recherche menée par J.L. Poirey et R.C. Fromajoux sur le département de l'Ain. |
| Choix des indicateurs d'environnement scolaire permettant d'apprécier le fonctionnement en réseau, l'ouverture sur l'extérieur, l'utilisation des TICE | 1998 | Id. |
| Elaboration du questionnaire et pré-test | Début 1999 | |
| Définition de la structure de l'échantillon : détermination des écoles rurales et des collèges appartenant à plusieurs zones géographiques comportant des types de ruralité différents (Alpes de Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Ain, Haute-Saône, Haute-Loire, Cantal) | Début 1999 | Le lancement de ce travail a constitué l'objectif principal du 3 ^{ème} séminaire "Ecole rurale" du Pôle Sud Est, qui s'est tenu à Privas en février 1999. La structure de l'échantillon s'appuie sur le nouveau zonage INSEE |
| Adaptation des outils informatiques par MTI@SHS et tests | 2 ^{ème} semestre 1999 | |
| Constitution des équipes de terrain et lancement de la collecte des données par voie d'enquête dans les écoles | Sept-nov. 1999 | La constitution des équipes doit faciliter le suivi des élèves au collège |
| Enquête élèves de CM2 | Nov-déc. 1999 | |
| Traitement des données CM2 | Janvier-avril 2000 | |
| Constitution de l'échantillon "collèges" et premier rapport intermédiaire | Avril-décembre 2000 | Localisation des "ex-CM2" en sixième pour préparer l'échantillon "cinquième" |
| Enquêtes collège-lycée - élèves de cinquième - élèves de troisième - élèves de seconde | Octobre 2001 Avril-mai 2003 Avril-mai 2004 | Les mois d'avril et de mai ont été choisis pour disposer d'informations sur les vœux d'orientation |
| Synthèse globale | 2005 | |

Le réseau et les outils

L'organisation du travail nécessitera la mise en place d'un réseau partenarial et l'élaboration d'outils :

- le réseau : les enseignants de milieu rural seront ou ont déjà été sollicités pour constituer le réseau de collecte, ce qui supposera une phase de formation aux rudiments statistiques, la mise sur pied de mini-colloques, la tenue régulière de réunions de travail pour obtenir une parfaite homogénéité des données,
- les outils informatiques prévus sont de trois types : le premier outil permettra de suivre les situations individuelles des élèves au fil des années, il s'agira en fait de la constitution d'une base de données ; le second outil permettra l'analyse contextuelle et intégrera les données statistiques globales obtenues auprès des institutions ; le troisième outil sera de type répertoire pour rassembler les coordonnées des établissements scolaires concernés, des partenaires impliqués dans des actions, des organismes de recherche travaillant sur l'école rurale.

La publication des résultats

La publication des bilans intermédiaires et de la synthèse globale se fera sur papier et sur support électronique (Internet) : l'Observatoire possède son propre site Web, abrité par le serveur de l'IUFM de Grenoble, à l'adresse suivante :

<http://www.grenoble.iufm.fr/privas/pages/observ.htm>

Ces travaux seront par ailleurs présentés lors du stage inscrit au PNF 2000 « Ecoles et collèges ruraux : stratégies d'ouvertures et partenariats » (mars 2000) et feront l'objet de publications dans les revues des IUFM concernés.

Ecole rurale et formation des enseignants

Yves ALPE

Les IUFM ont la charge de former des enseignants qui vont se retrouver en nombre assez important confrontés en début de carrière à des situations difficiles : c'est le cas, entre autres, de ceux qui vont débuter dans de petites structures scolaires, souvent isolées géographiquement.

Cela concerne les professeurs des écoles, mais aussi les futurs professeurs de collèges et de lycées, car nombre d'entre eux débuteront dans de petits collèges ruraux, ainsi que les documentalistes, conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation psychologues.

Bien entendu, le problème se pose avec plus d'acuité dans les départements ruraux peu peuplés et en zone de montagne : cette situation se retrouve dans une vingtaine de départements en France... C'est dire que toute expérience ou réflexion dans ce domaine peut trouver à s'exporter.

Il ne s'agit pas de prétendre ici qu'il existerait une "pédagogie rurale" spécifique, comme réponse à des problèmes spécifiques. Il s'agit simplement de déterminer sur quels problèmes il est nécessaire d'apporter des compléments de formation aux futurs enseignants qui risquent de se retrouver - souvent contre leur gré - face aux difficultés que nous avons citées. Pour cela, il faut prendre en compte dans la formation la spécificité de l'école et du collège rural, et donc actualiser en permanence notre connaissance du fonctionnement concret du système éducatif en milieu rural et montagnard.

Mais si le milieu rural évolue, les enseignants changent aussi, et les situations personnelles des nouveaux enseignants jouent un grand rôle : distance sociale et culturelle plus ou moins grande par rapport au milieu où ils vont exercer (en fonction de leur origine, de leur cursus de formation, etc.), problèmes personnels et familiaux plus difficiles à gérer car les PE débutants d'aujourd'hui sont nettement plus âgés que les instituteurs débutants d'hier. Toutes ces questions conditionnent pour une part l'efficacité de la formation initiale et les besoins en formation continue.

L'importance de la polyvalence :

Ce problème existe pour tous les professeurs des écoles (et pour une part au moins pour tous les enseignants), qui, issus d'une formation universitaire centrée sur une ou deux disciplines doivent acquérir des compétences disciplinaires et didactiques étrangères à leur domaine initial de formation. Mais il est encore plus crucial pour l'école rurale : l'isolement relatif du maître, la difficulté de recourir à des sources externes de documentation et d'information, la rareté relative des intervenants extérieurs, tout cela complique la tâche du maître, qui doit assumer seul des tâches qui sont ailleurs réparties entre plusieurs collègues. Tout ceci rend indispensable, particulièrement en deuxième année d'IUFM, de solides compléments disciplinaires, car les étudiants ont tendance, en première année, à conforter leurs points forts pour accroître leurs chances de réussir au concours, plutôt que de combler leurs lacunes, qu'ils peuvent mettre entre parenthèses grâce au système des options.

Par ailleurs, il est nécessaire de préparer les futurs enseignants de ces zones à la gestion de situations particulières, ce qui suppose un traitement spécifique de cette question de la polyvalence :

- situations de partenariat (collectivités territoriales, milieux associatifs, parcs naturels, etc.) qui ont un poids particulier dans le milieu rural, et qui confrontent l'enseignant à des problématiques (rapports de force, politiques d'aménagement du territoire) dont il ne peut, en tant qu'acteur social, se désintéresser,
- problèmes liés au " cumul des handicaps " : ZEP " rurales ", traitement spécifique des questions relevant de l'AIS en milieu rural,
- émergence de nouveaux systèmes de réseaux, qui ne sont plus seulement des réseaux de proximité,
- outils et méthodes spécifiques d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle prenant en compte l'isolement culturel et géographique des territoires ruraux.

Le rôle des technologies modernes d'information et de communication

Dans la mesure où nous avons affaire à des structures caractérisées par leur isolement, l'utilisation des moyens modernes de communication constitue un outil fondamental :

- parce qu'il permet la communication à distance, pour les élèves comme pour les enseignants ;
- parce qu'il permet de développer des références communes à l'ensemble des usagers du système éducatif, par le recours à des sources d'information identiques (réseaux, bases de données, CD-ROM, vidéo-disques, etc.), et permet donc l'accès à des modèles culturels communs, ne serait-ce que par l'utilisation de ces outils eux-mêmes ;
- parce qu'il incite à une remise en question des pratiques pédagogiques.

Il est donc indispensable que les bases de la manipulation de ces techniques soient acquises dès la formation initiale, car là encore, l'isolement relatif rendra plus difficile l'apprentissage "sur le tas"....

La prise en compte des spécificités de l'environnement

Il est indispensable que tous les enseignants aient une connaissance du système éducatif dans son ensemble. Mais il faut aussi qu'ils aient une connaissance suffisante du milieu socio-économique dans lequel ils travaillent. Cela est généralement pris en compte lorsque l'on s'adresse à des milieux particuliers (ZEP, immigrants récents, etc.), mais beaucoup moins pour le système éducatif en zone rurale : c'est un élément de formation important, à développer.

Dans un autre domaine, le milieu rural représente un certain nombre d'opportunités : environnement naturel proche, facilités de sorties sur le terrain... Il importe que les enseignants soient à même de les exploiter : l'éducation à l'environnement, dont le Ministère de l'Éducation Nationale a souligné l'importance (cf. BOEN N° 3 du 21 janvier 93) peut contribuer à enrichir l'enseignement et à faciliter l'ouverture de l'école sur l'extérieur

La formation aux pratiques administratives et organisationnelles :

Là encore, il ne s'agit pas d'une nécessité propre aux futurs maîtres des écoles rurales, elle s'impose à tous. Mais cette obligation est renforcée pour les enseignants des petites écoles isolées. Leurs relations avec les partenaires extérieurs (mairie en particulier) sont forcément plus étroites, et le champ de leurs responsabilités est plus large : l'instituteur en classe unique est aussi directeur d'école, avec toutes les charges administratives que cela implique.

L'innovation et l'ouverture :

Le monde rural change, les conditions de l'enseignement aussi. Les enseignants doivent pouvoir s'adapter à un certain nombre de faits nouveaux.

Tout d'abord, la réflexion sur l'enseignement en zone rurale et de montagne n'est pas l'apanage de la France : à travers la prise en compte de la dimension européenne de la question, on pourra confronter la problématique française aux analyses et aux actions similaires mises en œuvre dans l'Union Européenne. L'existence de nombreux programmes européens de formation en constitue le relais naturel. Encore faut-il que les enseignants en connaissent l'existence : il est évidemment plus facile de leur transmettre les informations nécessaires pendant leur formation, de façon à ce qu'ils sachent où et comment chercher s'ils souhaitent ensuite s'impliquer dans ces programmes.

Ensuite, la multiplication de réseaux de toute nature constitue aussi une ouverture. Les écoles rurales ont pu bénéficier depuis les années 70 d'actions de « rupture de l'isolement » qui étaient presque toutes fondées sur des réseaux de proximité. La mobilité croissante des individus, les avancées technologiques, les évolutions culturelles font naître d'autres opportunités : les réseaux d'affinités, qui se développent aujourd'hui sont pour la plupart des réseaux à distance, et de surcroît ils sont souvent indépendants de l'institution scolaire. Les réseaux et partenariats développés dans le cadre des programmes éducatifs européens se développent fortement, et concernent de plus en plus le monde rural. Les futurs enseignants auront avantage à en connaître l'existence mais aussi l'intérêt et les limites...

Enfin, les enseignants doivent connaître les grandes avancées de la recherche dans ce domaine. A ce jour, les travaux sont nombreux et variés, mais leur existence n'est pas toujours connue des grands centres de

formation situés dans les zones urbaines. La recherche en cours et la mise en place de l'Observatoire de l'école rurale constituent des occasions d'associer les enseignants à la réflexion.

La prise en compte des résultats de la recherche doit bien entendu s'étendre à la formation continue des enseignants. De plus, l'organisation même de cette recherche, qui fera appel à un large réseau d'enseignants qui joueront le rôle de " relais ", permettra d'impliquer une partie d'entre eux dans des démarches de recherche qui contribueront à leur propre formation et qui pourraient éventuellement déboucher pour certains sur des formations diplômantes (DEA, DESS, etc.). Il y a donc une retombée - indirecte mais importante - sur la formation des formateurs (et tout particulièrement des formateurs de terrain) auxquels recourent les IUFM.

Deuxième partie

L'école rurale et les innovations pédagogiques : comptes rendus d'expériences

Lorsqu'une équipe pédagogique en milieu rural s'organise en réseau : l'exemple du réseau « Plume, p'tits » de l'Ain

Renée Claude FROMAJOUX

Le réseau « Plume, p'tits » du département de l'Ain, résulte d'une rencontre entre des initiatives institutionnelles : la volonté de l'IEN d'aider les jeunes enseignants nommés en classe unique et le choix des enseignants de faire de leurs petites écoles rurales des lieux, non seulement d'égalité des chances, mais aussi d'innovation pédagogique. La mise en réseau de huit classes uniques du Bugey, s'est réalisée progressivement s'appuyant sur des enseignants motivés pour aboutir à un fonctionnement qui correspond assez bien à la définition théorique qu'on pourrait donner d'un réseau.

La notion de réseau est de plus en plus utilisée dans notre société que ce soit dans les domaines de l'économie, de la communication mais aussi dans l'enseignement puisqu'elle a servi de base à la relance de la politique des ZEP (zone d'éducation prioritaire) qui se sont trouvées intégrées ou transformées en REP (réseau d'éducation prioritaire) pour mettre l'accent sur le système de fonctionnement plutôt que sur l'appartenance à un espace délimité. Le réseau apparaît comme le mode de fonctionnement adapté aux caractéristiques et aux enjeux du siècle à venir, à savoir une société de l'information de la communication et des services » (1). Cette notion fait référence à l'approche systémique (2) et s'oppose à l'organisation hiérarchique et administrative qu'on pourrait trouver dans une structure préétablie par l'institution. Le réseau repose sur quelques principes simples « des référents communs qui servent à fonder des objectifs qui seront mis en œuvre dans le cadre d'un projet reposant sur la solidarité et le partage des compétences. La conduite du projet sous -entend l'existence de temps de concertation et une bonne circulation de l'information. Cette pédagogie du projet doit se doter d'un dispositif de régulation et d'évaluation »(3).

Le réseau « Plume, p'tits » est né au cours de l'année 1994-1995 à l'initiative de maîtres « qui se sont choisis » (4) en raison de la prise de conscience de leurs difficultés, mais aussi parce qu'ils partageaient des valeurs communes : leur plaisir à vivre en milieu rural et leur volonté de sauvegarder cette qualité de vie par la lutte pour le maintien des écoles à classe unique. Leur conviction du rôle primordial que jouent ces petites structures dans la vie du village et de l'intérêt social et pédagogique qu'elles présentent pour les enfants qui les fréquentent dans la mesure où nécessitant une autre organisation, elles permettent de développer » d'autres pratiques pédagogiques et peuvent constituer une alternative à la concentration » (5) scolaire.

Un projet ancré sur les nouvelles technologies de la communication.

Ainsi le réseau « Plume, p'tits » est né de la volonté de six enseignants qui a l'origine, ont fonctionné dans le cadre de réunions périodiques dont le but était d'unir leurs efforts pour vaincre leurs difficultés liées à l'isolement et une réflexion pédagogique en vue d'impliquer les élèves dans cette volonté de désenclaver l'école. Les enseignants en 1995 se sont dotés d'une formation à l'utilisation des nouvelles technologies de la communication en participant au cours de l'été à un colloque à Autrans en Vercors. Profitant de différentes opportunités locales, les classes ont pu s'équiper de télecopieurs pour la rentrée 1995. Les réunions mensuelles de concertation des enseignants ont donc été consacrées en ce début d'année scolaire, à une réflexion pédagogique axée sur l'utilisation de ce nouvel outil par tous les élèves des classes, y compris les enfants non-lecteurs et sur les contenus des échanges qui pourraient être organisés.

Les liaisons entre les différentes expériences pédagogiques ont été favorisées par les interventions de l'EMALA (6). L'instituteur itinérant travaillant régulièrement avec les classes du réseau a pu dans un premier temps apporter une aide technique, puis une aide à l'évaluation des pratiques. Dès la première année les élèves se sont trouvés impliqués dans l'utilisation autonome du fax, au niveau des échanges avec les élèves des autres classes du réseau : échanges de travaux, d'expériences, mais aussi au niveau de la recherche d'informations auprès d'organismes extérieurs (musées, administrations, bibliothèques...) élargissant leur horizon documentaire. Cette utilisation quotidienne d'un instrument d'ouverture comme le fax pendant cinq ans a préparé les élèves à la pratique d'autres outils de communication. Depuis la rentrée 2000, toutes les écoles du réseau se sont dotées des moyens d'accéder à Internet et disposent d'une messagerie personnelle. Le passage du fax à Internet s'est réalisé

assez naturellement, mais la réflexion pédagogique sur son utilisation se poursuit au sein du groupe des enseignants.

Le travail en réseau transforme les pratiques pédagogiques.

Les simples échanges de travaux ou d'expériences ont fait prendre conscience aux enseignants des possibilités d'aller plus loin et de la nécessité de travailler en projet. Dès l'année scolaire 95-96, le réseau a décidé de réaliser une exposition itinérante destinée à faire connaître le patrimoine local aux élèves et aux habitants des villages des écoles du réseau. Le thème du patrimoine semblait le plus approprié : patrimoine architectural, historique, traditionnel, culturel, mais aussi naturel, économique et démographique pour revitaliser l'image identitaire des habitants sur leur village frappés depuis de longues années par l'exode rural. Chaque école, au lieu de traiter tous les sujets pour son propre village, a choisi un thème qu'elle a étudié pour l'ensemble des villages du réseau, ce qui a nécessité des échanges d'information et un traitement qui a développé une authentique collaboration entre élèves. Ces travaux ont été concrétisés par l'élaboration d'un panneau d'exposition sur le thème choisi et l'exposition de toutes ces productions a circulé, ensuite, de village en village, commentée par les élèves des classes concernées.

Ces échanges d'information ont contribué à développer l'autonomie des élèves dans la recherche documentaire, mais aussi la généralisation de la pratique du tutorat entre élèves d'âges différents ; les plus grands aidant les plus jeunes dans l'utilisation de l'outil et la formulation des questions.

Chaque année scolaire, depuis, a fait l'objet de la mise en place d'un nouveau projet commun aux classes du réseau : classe de découverte, classe patrimoine, échanges avec d'autres pays, contribuant à généraliser la pratique de la pédagogie du projet ce qui entraîne la modification de la relation enseignant-enseignés au sein de la classe. Les élèves se trouvent responsabilisés dans la mise en place des projets, tant au niveau de la définition des objectifs qu'à celui de leur gestion ou de leur évaluation qui associent le plus souvent les habitants des villages. La pratique de la pédagogie du projet en donnant du sens aux apprentissages, rend les élèves acteurs de l'acquisition de leur savoir. Les petites écoles rurales travaillant en réseau en pratiquant une pédagogie constructiviste peuvent être considérées comme des laboratoires d'innovation pédagogique.

Le travail en réseau transforme les pratiques sociales.

Les écoles à classe unique du réseau « Plume, p'tits » appartiennent à des villages qui ont beaucoup soufferts de l'exode rural et du vieillissement démographique. L'école y est souvent le dernier service public avec la mairie. L'équipement des écoles de moyens modernes de communication s'il est important pour les enseignants, se révèle souvent vital pour le village dans la mesure où il est mis à la disposition des habitants. L'école devient ainsi le seul pôle d'animation pour le village, de ressources documentaires pour les collégiens et lycéens qui reviennent fréquemment y faire des recherches et d'ouverture vers l'extérieur.

L'école vit en osmose avec le village puisqu'elle sollicite pour la mise en place des projets, non seulement les parents d'élèves, mais le plus souvent l'ensemble de la population. Le partenariat avec les habitants du village s'est révélé essentiel pour équiper les écoles, mais aussi pour participer aux activités de la classe et aider l'enseignant à encadrer les élèves lors des sorties ou pour trouver des personnes ressources pour la préservation du patrimoine local.

La mise en réseau des écoles a apporté un plus à ces pratiques partenariales en permettant de mettre en commun les moyens des écoles, on peut dire que l'école est à l'origine de la mise en réseau des parents d'élèves, voire des habitants des villages concernés. Ainsi pour répondre aux sollicitations des écoles, les élus ont plusieurs fois, été amenés à se concerter et à faire cause commune pour sauver leurs écoles à trop faibles effectif.

L'exemple de « Plume, p'tits » met en évidence le fait que la mise en réseau des petites écoles rurales apparaît comme une alternative à d'autres formes d'organisation de l'enseignement en milieu rural comme celles des regroupements pédagogiques qui, outre les déplacements qu'ils engendrent, cassent les convivialités locales et familiales et ne sont pas nécessairement favorables à l'innovation pédagogique. Avec l'utilisation des nouvelles technologies de la communication, l'isolement des écoles rurales n'est plus un problème pour les enseignants, comme pour les élèves. En donnant une ouverture vers l'extérieur, elle contribue non seulement à la rénovation des pratiques pédagogiques, mais aussi au développement d'un partenariat entre enseignants et entre école et milieu particulièrement porteur pour l'avenir du milieu rural.

- (1) Papillon X., Réseaux Delay IUFM de Lyon N°2 Mai 1999.
- (2) Castells M. La société en réseaux Fayard 1998.
- (3) Pérotin C . Réseaux Delay IUFM de Lyon n°2 mai 1998
- (4) Fernandez I. dans Poirey J.L., Fromajoux R.C. L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux PUL 1998 p.121
- (5) Fernandez I. ouvrage cité.
- (6) EMALA équipe mobile d'animation et de liaison académique structure composée dans le département de l'Ain d'un instituteur itinérant se déplaçant à bord d'un véhicule utilitaire équipé de matériel audio-visuel, informatique et documentaire.

TICE et milieu rural en Ardèche

Max LADET

Professeur des écoles, formateur à l'IUFM de Grenoble (site de Privas)

Les technologies de l'information et de la communication apparaissent dès 1995 comme une réponse possible à la rupture de l'isolement et au « sous-développement » du monde rural ardéchois. L'école, vécue en milieu rural et montagnard, comme un vecteur essentiel du développement durable, se trouve placée au centre de cette problématique.

Les formations initiale et continue des enseignants du premier degré vont pouvoir bénéficier de « nouveaux outils » et amorcer une réflexion sur la pertinence et les apports de leur utilisation, notamment sur la visioconférence par la mise en cohérence de deux projets que nous allons présenter :

Le projet « inforoutes en milieu rural »⁴¹ et une partie du projet européen **F.E.T.I.C.H.E.** piloté par l'IUFM de Grenoble.

Les projets

Le projet « inforoutes en milieu rural » (<http://www.inforoutes-ardeche.fr>)

A l'initiative de Jacques Dondoux, ancien directeur général de l'administration des Télécommunications et maire de St Agrève, de Maurice Quinkal maire de Vion et de Lionel Rimoux Sous-Préfet de Tournon-sur-Rhône naît le projet « inforoutes en milieu rural » géré par un syndicat mixte à Vocation Unique : le S.I.V.U.

Le projet « inforoutes en milieu rural » comprend 5 directions de travail : l'éducation, la santé, les services publics, la diffusion des nouvelles technologies de communication auprès du grand public et l'économie.

Ce « projet d'intérêt public » est soutenu par France Télécom et le conseil général de l'Ardèche.

Les écoles rurales du nord de l'Ardèche (vallée du Doux et de l'Eyrieux) se sont, à la demande de Jean-Michel Sivirine inspecteur d'Académie, tout de suite impliquées. Neuf sites pilotes reçoivent un équipement performant comprenant un Kit de visioconférence.

Le projet F.E.T.I.C.H.E.

« Formation des Enseignants aux Technologies de l'Information et de la Communication : cHangements et Evolution » est piloté par l'IUFM de Grenoble. (Le document final est téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.grenoble.iufm.fr/fetiche/besoinsUtilisateurs.pdf>.)

Ce projet européen vise à anticiper le métier d'enseignant du futur et les compétences qu'il requiert, à accroître les compétences des enseignants et des formateurs dans l'emploi des techniques d'Enseignement Ouvert et à Distance (E.O.D.), à faciliter la coopération entre les établissements de formation des enseignants et mener une réflexion commune sur cette formation.

⁴¹ <http://www.inforoutes-ardeche.fr>

Les formations initiale et continue assurées par le centre de Privas de l'IUFM de Grenoble vont prendre, immédiatement, en compte ces projets de direction des 11 enseignants chargés d'expérimenter le projet « inforoutes en milieu rural » et des professeurs des écoles stagiaires. (En leur assurant, par là même une formation en direction des classes rurales).

La liaison entre les deux projets de formation est lancée le 29 Novembre 1996 par Bernard Cornu Directeur de l'IUFM de Grenoble, en présence de Pierre Champollion Directeur adjoint de l'IUFM et Directeur du centre de Privas. Une visioconférence est organisée par Max Ladet entre le centre IUFM de Privas et l'école à classe unique de Devesset⁴² (07) en présence de B. Dalache I.E.N.. Cette visioconférence permet aux professeurs des écoles stagiaires de prendre contact avec « le terrain » et d'envisager des compléments de formation individualisés.

Les actions mises en place.

Les contenus de formation, autour de ces deux projets, définis par Max Ladet formateur TICE au centre IUFM de Privas et Claude Lagneau animateur informatique, vont chercher à se couper des formations « informatiques » traditionnelles.

Les actions de formation mises en place se tournent donc, dès le début, vers l'élaboration de projets pédagogiques intégrant les outils des technologies de l'information et de la communication en cohérence avec les projets d'école. On cherche à apporter une dimension d'ouverture à la formation en faisant appel à Jacques Michel formateur en sciences humaines et sociales au centre de Privas.

Les demandes techniques faites par les enseignants ne sont traitées qu'en cas de besoin. Ce choix est rendu possible par la présence d'un instituteur animateur en informatique qui peut continuer à prendre en charge la dimension technique après le stage, directement dans la classe.

La notion de mise en réseau conduit à une cohérence dans la formation et favorise la liaison entre les formations initiale et continue. Elle est renforcée par l'utilisation de la visioconférence et par la motivation engendrée par cet outil. La visioconférence qui gère le son et l'image animée en temps réel apparaît, dès le début, comme une solution à la prise en compte de la connaissance du milieu rural et montagnard dans la formation des futurs professeurs des écoles.

Aucun compte rendu sur l'utilisation de la visioconférence en milieu scolaire n'est disponible en juin 1996. Le recul sur l'utilisation de cet outil est inexistant ; il faut pourtant élaborer un contenu de formation pour répondre à la demande des enseignants. C'est à partir d'un échange par visioconférence avec la société valentinoise « Sextant avionique » que Max Ladet décide d'intégrer cet outil à des projets en sciences et technologie privilégiant l'ouverture de l'école rurale et la dimension de communication en temps réel.

Les actions de formation vont se multiplier et s'enrichir d'année en année. Elles vont intégrer la visioconférence au nord de l'Ardèche et la mise en réseau Intranet sur l'Ardèche du sud avec le projet TERAM.⁴³

Les formations intégrant la visioconférence :

Le plan de formation continue de 1996-97 prévoit un stage, organisé sur deux semaines séparées, qui permet à 9 enseignants volontaires de se former à l'utilisation pédagogique des TICE dans leurs classes, avec le matériel de la dotation. Chaque enseignant conduit pendant l'inter stage, seul ou en groupe, un projet utilisant les TICE, projet qu'il présente aux autres stagiaires lors du retour de stage.

On cherche dès le départ à lier la formation continue et la formation initiale, ainsi, trois enseignants du terrain vont travailler avec l'IUFM de Grenoble (centre de Privas) avec l'aide de Max Ladet et Jacques Michel sur un module optionnel de formation.

⁴² Evelyne Valla en est la directrice

⁴³ Mis en place par Alain Creydeville IEN et Jean-marc Delplace CPAIEN

Quatre groupes de professeurs des écoles stagiaires se constituent et participent à l'expérimentation.

Le premier groupe met en œuvre une démarche scientifique dans laquelle, les enfants doivent faire une enquête dans une ferme puis, par visioconférence, en donner les résultats. Les informations sous forme de fiches, sont envoyées par mél ou par fax, car la qualité de l'image de visioconférence ne permet pas encore de visualiser correctement le texte et l'utilisation du tableau blanc (écran d'ordinateur commun) n'est pas possible actuellement (les kits de visioconférence d'inforoutes en milieu rural » et de F.E.T.I.C.H.E. ne sont pas compatibles dans ce domaine).

Le deuxième groupe met en place un projet technologique. Il s'agit de construire une situation de communication pour réaliser un objet technologique (un hydroglisseur). Le cahier des charges établi par les professeurs des écoles stagiaires (PE2) est envoyé par mél à la classe de CM2 de l'école de Saint Agrève⁴⁴. L'objet est présenté, en situation de fonctionnement, par visioconférence. Les enfants posent les questions qu'ils jugent nécessaires à la réalisation de l'objet. Ils construisent un hydroglisseur conforme au cahier des charges, le filment et le présentent en visioconférence aux PE2 en évoquant les manques et les problèmes rencontrés. Les entretiens « d'égal à égal » entre PE2 et élèves sont très riches.

Le troisième groupe prépare un projet de réalisation d'une montgolfière. Les différentes étapes de la construction de l'objet sont filmées et commentées. Le film sera transmis par visioconférence, les PE2 répondront ensuite, toujours par visioconférence, aux questions des enfants. Ces derniers vont alors réaliser une montgolfière identique et une fois l'objet réalisé, exposer les problèmes rencontrés par visioconférence et par écrit.

Le quatrième groupe, enfin, est chargé d'observer les situations de communication et d'en tirer des conclusions sur les apports spécifiques de la visioconférence.

L'ensemble de ces actions de formation va être présenté aux écoles participant aux journées départementales de l'OCCE. On profitera aussi de ces journées pour établir des liaisons par visioconférence entre des classes de Privas, du plateau ardéchois (Saint Agrève et Devesset) et du nord de l'Ardèche (St Clair)⁴⁵. Durant ces échanges, les enfants présentent les travaux qu'ils ont réalisés dans le cadre d'une exposition sur le thème de l'eau et sur la construction d'un objet technologique ou encore expliquent en direct comment ils utilisent la visioconférence dans leur classe.

Le bilan positif des modules optionnels conduit tout naturellement, en 1997-98 à l'ouverture d'un atelier mémoire sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en sciences physiques et technologiques sous la direction de Max Ladet, Jacques Michel et Irène Mieussens⁴⁶. La mise en place de cette recherche-action permet de valider ou d'invalider des hypothèses à partir d'une problématique intégrant les technologies de l'information, les apprentissages en physique et technologie et de donner des éléments de formation et de réflexion aux futurs professeurs des écoles. Les stratégies d'ouverture de l'école rurale sont ainsi intégrées dès la formation initiale et renforcées par l'évolution des possibilités techniques.

La mise en service d'un pont de visioconférence au Cheylard (07) qui donne la possibilité d'interconnecter plusieurs sites en simultané et l'implication du CDDP⁴⁷ (doté d'un poste de visioconférence par le SIVU) vont renforcer les dynamiques d'ouverture et de formation. Les enseignants prennent conscience que leurs expérimentations intéressent « les autres ». Un savoir / savoir-faire est entrain de se construire, on est prêt à le partager. C'est ainsi que trois classes d'« inforoutes en milieu rural», le CDDP de Privas⁴⁸, le CRDP⁴⁹ de l'académie de Grenoble et l'IUFP (centre de Privas) échangent, par visioconférence, leurs pratiques et leurs réflexions sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement et que la dimension européenne vient tout naturellement s'ajouter à ces actions par le biais du programme européen ARION-EOD. Cette action de formation sur l'Enseignement Ouvert et à Distance a été organisée sur la région Rhône-Alpes sous la responsabilité de Pierre Champollion, directeur adjoint de l'IUFP, directeur des centres de Valence et de Privas, et d'Alain Voltaire, proviseur du lycée Honoré d'Urfé de saint Etienne (42). Une des journées (le 24-03-98)

⁴⁴ Janine Jouve directrice

⁴⁵ Jean-Marie Prat

⁴⁶ Irène Mieussens est PEMF en milieu rural à St Marcel les Sauzet (26)

⁴⁷ Centre départemental de documentation pédagogique

⁴⁸ Christine Nucci chargée de l'ingénierie informatique

⁴⁹ Centre régional de recherche pédagogique

s'est déroulée au lycée Boissy d'Anglas d'Annonay, pilotée techniquement par Max Ladet depuis le centre IUFM de Privas, sur le thème de «l'utilisation de la visioconférence dans l'enseignement».

Les 9 stagiaires européens, pour la plupart des chefs d'établissements étrangers, ont pu, par visioconférence, découvrir, depuis Annonay trois volets de l'utilisation de la visioconférence :

- La visioconférence au service de la formation des enseignants à l'IUFM de Grenoble (intervention depuis le siège de l'institut de Patricia Marzin, chargée de mission TICE).
- La visioconférence au service de la formation des élèves du lycée Boissy d'Anglas à Annonay (cours de japonais à distance).
- La visioconférence à l'école élémentaire en lien avec les pratiques pédagogiques des professeurs des écoles stagiaires au centre de Privas (débat avec deux écoles du plateau ardéchois)

Ces formations ont eu lieu en multisites⁵⁰ grâce à l'utilisation du pont de visioconférence d' »inforoutes en milieu rural». Tout au long de la journée, pendant les visioconférences, animées par Pierre Champollion et Max Ladet, les stagiaires ont ainsi pu débattre en situation de la technique de communication à distance qu'ils ont utilisée.

Les formations autour d'un Intranet

Les stratégies d'ouverture intégrant les TICE ne se centrent pas que sur la visioconférence. Un projet intranet⁵¹ se met en place sur l'Ardèche du sud :

Le projet T.E.R.A.M. (Réseau Télématique des Ecoles Rurales de l'Ardèche Méridionale) qui « vise à l'élaboration d'un réseau télématique s'appuyant sur le maillage scolaire et s'adressant à l'ensemble des acteurs des communautés rurales ». Il est défini comme « un enjeu stratégique capital : l'école reste en effet le service public encore le plus répandu et ouvert à la vie économique, sociale, culturelle, associative de chaque commune. Elle peut alors contribuer efficacement au développement des relations entre les structures associatives, communales ou autres, et susciter cette synergie essentielle à toute dynamique de développement territorial ». « La finalité du réseau T.E.R.A.M., peut alors s'énoncer ainsi : établir et animer un réseau informatisé des écoles pouvant fonctionner sous deux niveaux, le premier interne sous la forme d'un réseau INTRANET ouvert aux écoles et aux acteurs du monde éducatif, le second ouvert sur d'autres réseaux nationaux ou internationaux par l'intermédiaire de la technologie INTERNET. ».

Ce projet est construit autour de la messagerie sous Lotus Note⁵². Il n'intègre pas pour l'instant la visioconférence, ni l'accès à l'Internet.

Plusieurs stages de formation sont organisés par la circonscription d'Aubenas 2 avec le concours de l'IUFM. Un stage de 5 semaines permet, en juin, de former des enseignants « personnes ressources ». Ce stage aborde, bien sûr, les problèmes techniques, mais, il est essentiellement pédagogique. L'objectif étant de « mettre sur le terrain » des enseignants capables de mener des projets pédagogiques intégrant les TIC.

Ces deux années de formation nous permettent de tirer quelques éléments de réflexion sur les possibilités d'ouverture et de rupture de l'isolement apportées par ces nouveaux outils aux élèves des écoles rurales et montagnardes.

En terme de bilan

Introduire un nouvel « outil » dans la classe (ordinateur + caméra) pose un problème au pédagogue, nécessitant de lui trouver sa juste place, tandis que la classe se modifie à son contact. Un des apports importants de Célestin Freinet fut sa réflexion sur les nouveaux « outils » que furent l'imprimerie et la correspondance scolaire. Une approche de ce type est à mener, car, il ne s'agit pas d'éliminer les « anciens outils », mais de réévaluer leur place et de faire en sorte que les « nouveaux » permettent de garder le contact dans la réalité « ordinaire ».

⁵⁰ Interconnection de plusieurs kits de visioconférence en simultané

⁵¹ Réseau local et fermé de type Internet

⁵² Logiciel permettant de créer un Intranet

Pour cela, il convient d'analyser les effets spécifiques produits par ce type de technologie. On s'aperçoit vite qu'il développe des effets particuliers sur les élèves, que ce soit en termes de motivation, d'attention individuelle et collective, qu'il change le mode de vie et de travail dans la société, la manière d'être face au monde, qu'il relie et fait entrer dans quelque chose de nouveau, même si c'est encore balbutiant et s'il faut résister à l'inévitable engouement technique.

Ces réseaux qui sont entrain de se construire mettent face à face le réel et le virtuel. Une classe « virtuelle » s'introduit dans une classe réelle, ou une classe réelle dans une classe « virtuelle » ? ou tantôt l'une ou tantôt l'autre. La construction de la réalité du monde par l'enfant se pose, car, si l'on peut dire qu'il y a augmentation du monde par la « virtualisation », en connectant des temps locaux au sein d'un temps unique, la « communication en temps réel » abolit l'espace et retrécit le monde. C'était déjà vrai du téléphone, mais cela va s'amplifier avec la force de l'image associée au son.

La connexion d'une classe avec une autre ne supprime pas la nécessité de rencontres « réelles » car le rapport à établir est, avec l'autre, « réel » et pas seulement « virtuel ». La solidarité à construire (autre forme de la fraternité) demande une base suffisante de réalité et de sens du réel, la citoyenneté aussi...

Pour les classes et les enseignants des classes rurales, cela contribue à rompre l'isolement, mais, est-ce que cela rompt aussi la solitude ? La qualité de la communication et du lien importe alors plus que le contenu des échanges.

On observe de nombreux indices de satisfaction et de participation effective des acteurs, en particulier une évolution chez les enfants et chez les maîtres dans la maîtrise de l'outil, allant jusqu'à l'autonomie totale des connexions pour les élèves.

La gestion de la communication orale se fait rapidement, mais, l'outil ne va-t-il pas devenir un facteur de clivage social ? (différences entre filles et garçons, entre écoles...). Il y a ceux qui savent manipuler, ceux qui gèrent la parole et les autres ; ; ; Est-ce que les élèves apprennent plus, construisent mieux les savoirs, prennent conscience de leurs différences avec les autres distants ? En fin de compte, qui gère la communication ? Ces questions restent ouvertes aujourd'hui.

Quoi qu'il en soit, l'outil ne peut fonctionner seul. Il ne peut se passer d'autres moyens de communication existants (fax, courrier, téléphone, messagerie...). S'il apporte un plus, ce n'est qu'en complément. Il nécessite aussi, dans le cas de la visioconférence, d'une préparation respectant les règles de l'audiovisuel (mise en scène, rôles, argumentation, communication, techniques de prise de vue et de son).

Le maître joue le rôle de médiateur entre le groupe distant et le groupe classe. Il peut jouer celui de relais ou de mémoire du groupe, mais il devient différent quand le groupe fonctionne sans lui, car il manque alors d'informations sur le vécu. Les réinvestissements sont alors plus difficiles et les règles de fonctionnement de la classe sont modifiées.

Force est de constater, toutefois, que malgré la lourdeur de l'infrastructure et les problèmes techniques fréquents, les enseignants conservent leur motivation de départ et font l'effort d'intégrer ces outils dans leur pratique pédagogique. Ce qui est un point positif si on le compare aux déboires du « plan informatique pour tous ».

Toutefois, si la formation des enseignants du « terrain » se développe notamment par le suivi de stages assuré par les 2 instituteurs animateurs en informatique et par un CPAIEN⁵³ celle des futurs professeurs des écoles manque de maîtres formateurs en milieu rural, pour pouvoir se généraliser, et l'IUFM se doit aussi de répondre aux besoins de formation spécifiques à l'enseignement en milieu rural des autres départements.

Les réponses n'ont pas tardé à venir, elles débouchent sur un projet d'équipement financé par la région Rhône Alpes et l'IUFM et sur un module de formation spécifique sur le rôle de l'école dans le développement rural durable en partenariat avec le CERMOSEM.⁵⁴

⁵³ Conseiller pédagogique auprès d'un inspecteur de l'éducation nationale

⁵⁴ Centre d'étude et de recherche sur la montagne sèche méditerranéenne (laboratoire de l'Université Joseph Fourier de Grenoble)

Actions spécifiques :

Les kits portables de visioconférence

Si l'on excepte les quelques zones urbaines comme Valence, Romans, Montélimar, Annonay, Privas et Aubenas, l'Ardèche et la Drôme sont deux départements à forte tendance rurale. La formation des futurs professeurs des écoles emmenés à travailler en milieu rural ou montagnard (c'est plus de 50% des sortants) nécessite une formation adaptée et spécifique.

Une des missions essentielles des IUFM est de former des enseignants pour qu'ils soient performants, dès leur première année sur le terrain, et capables de se placer dans un processus de formation permanente.

Les maîtres formateurs (instituteurs ou professeurs des écoles chevronnés et spécialement formés) jouent un rôle essentiel dans la formation des futurs professeurs des écoles. Ils sont, à la fois, des formateurs et des personnes ressources pour les professeurs des écoles stagiaires.

Malheureusement, l'implantation géographique (essentiellement urbaine) de ces formateurs qui répondait jadis à la spécificité des écoles normales ne leur permet plus d'assurer une formation en relation avec les besoins du terrain.

Pour répondre aux besoins de formation des futurs professeurs des écoles, l'implantation des maîtres formateurs en milieu rural est une nécessité tant pour les inspecteurs d'académie que pour les centres IUFM de Valence et de Privas.

Ce choix permettrait de répondre aux besoins de formation spécifiques (adaptation au futur poste, découverte réelle de la classe, préparation de stages, tutorat ...)

L'implantation des maîtres formateurs en milieu rural est simple, elle relève simplement de la décision des inspecteurs d'académie mais elle a pour corollaire de nombreux inconvénients. En effet, l'éloignement des maîtres formateurs, s'il permet une formation plus près du terrain, nécessite d'importants moyens financiers. Le coût des déplacements devient vite un handicap insurmontable, car il touche à la fois les stagiaires se rendant dans les classes, et les maîtres formateurs obligés de travailler en équipe avec les autres formateurs des centres IUFM. Les nécessaires réunions deviennent vite une corvée, car au coût se rajoute le temps des trajets.

L'utilisation de la visioconférence apparaît comme une solution facile à mettre en œuvre.

Pierre Champollion et Max Ladet ont élaboré un projet financé par la région Rhône Alpes et par l'IUFM de Grenoble. Ce projet consiste à mettre à la disposition des maîtres formateurs nommés en milieu rural d'un kit de visioconférence portable. Les compétences de ces formateurs affectés dans une école rurale deviennent réelles et sont utilisables dans la formation initiale sans autre coût que des communications téléphoniques locales. Il en est de même pour les réunions de concertation entre formateurs ainsi que les travaux autour de l'atelier mémoire.

Le module Pradel⁵⁵ : Ecole rurale et développement durable.

Le module académique de formation mis en place par le centre de Privas en partenariat avec le CERMOSEM vise à faire évoluer les représentations des professeurs stagiaires sur l'école à classe unique en leur montrant à la fois le rôle essentiel qu'elle joue dans le développement local en partant de son originalité. « *Confrontées à l'isolement et à l'éloignement des ressources classiques de l'école, les petites structures scolaires ont en effet souvent su, notamment, développer l'utilisation pédagogique des technologies modernes de communication et se doter de méthodes pédagogiques très innovantes : mise en réseau, contrat individualisé, pédagogie différenciée... ainsi que se rapprocher des acteurs du développement local: municipalités, associations... »*

Plusieurs axes de travail sont retenus et à partir d'étude de cas, d'enquêtes de partenariats, les stagiaires sont amenés à répondre à un certain nombre de questions : quels sont les rôles joués par l'école dans le développement local durable ?, quelles sont les spécificités pédagogiques de l'école rurale pour : assurer la

⁵⁵ Domaine Oliviers de Serre où est implanté le CERMOSEM (commune de Mirabel)

réussite scolaire et rompre l'isolement culturel ?, quelles solutions originales de gestion, d'organisation, de partenariat, de communication développées dans une perspective d'aménagement du territoire faut-il mettre en place ?...

Perspectives

Les écoles qui n'utilisent pas la visioconférence ou l'Intranet, se tournent vers l'utilisation du mél mais aussi de plus en plus vers la réalisation de sites web. IL s'agit le plus souvent de présenter son école ou sa classe. La création d'un site web d'écoles en réseau commence à voir le jour. Le serveur Ardécol (**Ardèche collège**) du CDDP commence à recueillir le travail des enseignants pour en mettre les ressources en ligne. La richesse culturelle des écoles rurales et montagnardes n'a pas fini « de parler ».

Les Opérations de mise en réseau des acteurs du Parc Naturel Régional du Verdon

Alain GARCIA

Directeur de l'école de Riez (Alpes de Haute Provence)

Présentation du PNR du Verdon

Le Parc Naturel Régional du Verdon comprend 44 communes appartenant aux départements des Alpes de Haute Provence et du Var. Ses 19 600 habitants occupent un espace rural dont la qualité des paysages et les activités traditionnelles constituent les principales richesses.

La charte du PNR du Verdon fixe des objectifs de développement pour cet espace, associant protection des milieux et développement socio-économique. Les communes adhérentes au Parc se sont, au travers de cette charte, engagées à respecter ces objectifs. Les quatre missions du Parc sont la protection et la mise en valeur des patrimoines, le développement économique, l'accueil, l'éducation et l'information du public et le développement d'actions expérimentales.

Une faible densité de population et l'écart important entre les villages rendent difficiles les relations entre les différents acteurs du développement du territoire. D'autre part, le rôle d'expérimentateur du Parc du Verdon justifie son action de mise en réseau d'éléments essentiels de l'animation de cet espace.

Trois projets distincts de mise en réseau sont portés ainsi par le Parc.

- Le réseau des Mairies favorisera l'échange entre les collectivités locales, améliorant leurs capacités d'information
- Le réseau du patrimoine fera travailler les enfants du Parc sur leur environnement naturel et culturel,
- Le réseau des OTSI renforcera la dynamique touristique.

Les thèmes abordés par ces projets relèvent de la compétence du Parc et s'inscrivent dans les actions prioritaires définies par la Charte.

Présentation sommaire des trois projets

La communauté d'intérêts des collectivités locales ayant adhéré à la charte du PNR du Verdon suppose un besoin d'échanges réguliers et riches.

De plus pour servir le développement local de cette zone qui a choisi de promouvoir un projet commun, l'ensemble des partenaires de ce développement doit être dynamisé. Aussi, la mise en réseau doit permettre de tisser des liens entre des acteurs de la zone qu'ils pratiquent des activités semblables ou complémentaires, afin de sensibiliser, responsabiliser, informer, mettre en relation et dynamiser tous les acteurs de l'animation locale.

Mise en réseau des Mairies

Le projet de mise en réseau des Mairies du Parc Naturel Régional du Verdon consiste à équiper les Mairies candidates d'un matériel informatique leur permettant d'accéder à l'internet, au site internet du Parc et grâce à un équipement de visio conférence de bénéficier d'un contact particulièrement convivial entre elles et avec leurs partenaires privilégiés. Ce dispositif résoudra pour partie les difficultés liées au caractère étendu du territoire qui occasionne aujourd'hui des surcoûts en frais de déplacements, occupe un temps compté pour tous et limite les rencontres. Des informations réglementaires ou informelles pourront être transmises dans l'instant. Des informations communales publiques alimenteront le site internet du Parc qui réservera une page à chaque commune qui l'alimentera de façon autonome.

Ce service sera accessible aux habitants pour les aider à résoudre nombreuses difficultés administratives qu'ils rencontrent.

Une personne sera engagée par le Parc pour animer ce réseau pendant une année et apprendre aux personnels et aux élus à en tirer un maximum de profit.

25 communes ont répondu favorablement à la consultation lancée par le PNR du Verdon (57% des communes du Parc).

Réseau de valorisation du patrimoine local

Le projet de valorisation du patrimoine local intéresse l'ensemble des enfants du Parc du Verdon. Ceux-ci seront amenés grâce à cet équipement fourni aux communes, à travailler, au sein d'ateliers pédagogiques extérieurs à leur temps scolaire, sur le patrimoine qui les entoure. Les ateliers seront animés régulièrement par des enseignants et autres bénévoles compétents en matière culturelle ou scientifique. Une personne engagée par le Parc assurera cependant le suivi technique de ce projet afin d'optimiser l'utilisation des données recueillies qui seront échangées sur internet entre les ateliers et les partenaires scientifiques et pédagogiques. Le site internet du Parc consacrera une ou plusieurs pages à présenter le travail des enfants.

Cette production réalisée par des enfants pourra être consultée par tous et éventuellement des compétences individuelles ou associatives non repérées au commencement du projet pourront compléter les connaissances rassemblées et échangées.

20 communes ont répondu favorablement à ce projet.

Mise en réseau des OTSI

Les Offices de Tourisme et Syndicats d'Initiative de la zone du PNR du Verdon sont au nombre de 17. Ces OTSI sont équipés inégalement en informatique. Le projet du Parc consiste à les mettre à niveau et à leur donner accès à l'Internet tout en favorisant leurs échanges.

Le site du Parc du Verdon comportera un volet tourisme important qui sera alimenté régulièrement et instantanément par les OTSI eux-mêmes, offrant un service d'excellente qualité aux touristes et aux habitants en terme d'informations pratiques et de promotion des animations locales.

La visio conférence améliorera les relations humaines entre les différents offices et favorisera le travail en commun et en cohérence.

Ces outils donneront la possibilité aux personnels des OTSI de répondre favorablement aux offres de formation à distance qui sont sur le point de naître. Ces formations pourront professionnaliser une activité très souvent confiée à des saisonniers non qualifiés.

Le chargé de mission « Réseaux » engagé par le Parc développera les usages potentiels des outils Internet et visioconférence ; il s'assurera de l'assiduité des OTSI dans le travail de concentration des informations.

Eléments communs des trois projets : Le site internet du PNR du Verdon, l'animation par un chargé de mission « Réseaux », les partenaires associés

Le site internet

Chacun des trois projets utilisant le futur site internet, sa création et sa maintenance pour la durée de ces actions est donc à intégrer pour partie dans le coût des opérations. La règle d'une répartition égale est retenue pour plus de simplicité.

L'utilisation du site par chacun des projets a été évoquée plus haut dans leur présentation sommaire.

Le site pourrait être créé à la fin de l'année 1999, donnant la date d'envoi de la mise en œuvre des trois projets de réseaux.

L'animation par un chargé de mission « Réseaux »

Une personne engagée par le Parc sera durant une année chargée de l'animation des trois réseaux, sur un plan technique bien évidemment mais aussi pour alimenter la réflexion sur le contenu et la méthodologie des projets et animations utilisant ces réseaux.

Son niveau d'études sera celui d'un BAC + 4, ses compétences seront donc d'ordre informatique mais elle devra faire preuve aussi d'une bonne capacité d'animation et de connaissance des institutions publiques.

Les partenaires associés

Les partenaires essentiels de ces réseaux seront équipés en matériel informatique et branchés sur Internet et la visio conférence en utilisant le même matériel que celui retenu pour le réseau des Mairies.

Pour plus de simplicité, les partenaires institutionnels de ces différents réseaux qui interviendront par des apports d'informations extérieures ou par une participation à l'animation des réseaux, ont été répartis également entre les trois projets. Leurs interventions en effet concerteront à des niveaux différents chacun des trois réseaux.

Les six partenaires désignés et volontaires sont :

- le PNR du Verdon lui-même pour assurer la liaison entre les réseaux,
- la Réserve géologique de Haute Provence,
- la Maison Régionale de l'Eau,
- les deux points publics EREF présents sur le territoire,
- l'antenne du Centre Permanent d'Initiation à l'Environnement basée à La Palud sur Verdon.

La formation

Des formations seront organisées pour le personnel non fonctionnaire utilisant le matériel fourni dans le cadre de ces projets « Réseaux ». Cette formation est inscrite en sous mesure B3.1 du programme Leader II du GAL Haut var Verdon.

Des contacts pris avec le CNFPT assurent aujourd'hui de la possibilité de proposer au personnel fonctionnaire des formations à Internet et à la visio conférence.

Le chargé de mission « Réseaux » profitera également d'une formation approfondie sur le fonctionnement du site délivrée par le fournisseur du site, ce qui lui permettra de le faire évoluer facilement en fonction des besoins apparaissant à l'usage.

Le Réseau de valorisation du patrimoine local : présentation détaillée

Les projets de mise en réseau du Parc du Verdon visent à conduire toutes les Mairies, Offices du tourisme et syndicats d'initiative, populations et enfants, à **connaître, promouvoir et faire évoluer l'identité du territoire**. Ceci tout en introduisant les technologies de communication et d'information "de pointe" permettant ainsi à une zone rurale excentrée d'accéder à une information ouverte sur le monde grâce à Internet et d'offrir à ses ressortissants les outils de communication maintenant indispensables (Web, courrier électronique, forums, visioconférence).

L'intégration des technologies de l'information et de la communication par le jeune public du Parc Naturel Régional du Verdon dans un but de sensibilisation à leur patrimoine communal sera donc, au delà de sa nécessaire introduction dans l'acte éducatif, une approche nouvelle de la citoyenneté pour notre région, car associée à un dispositif de communication plus vaste, plus ambitieux et plus adapté aux nouvelles conditions de développement de ce territoire.

Plus concrètement, la création d'un "**Réseau de valorisation du patrimoine local**" conduira à son **identification et à sa diffusion sur Internet par les enfants du Verdon** ce qui permettra d'aborder l'étude du patrimoine de manière active en intégrant dans l'approche des enfants une dimension nouvelle et indispensable : la communication.

Cette action favorisera l'émergence de nouveaux comportements du futur citoyen qui devra maîtriser ces outils de communication pour devenir dès aujourd'hui un acteur du développement de son pays.

Les intervenants :

Le Parc Naturel Régional du Verdon

Le Parc Naturel Régional du Verdon, maître d'ouvrage de l'opération, est l'élément fédérateur du projet par son travail d'étude et de protection du patrimoine, par son souci de mise en commun des ressources. Son site Internet dont la création est contenue pour partie dans le projet de « Réseau de valorisation du patrimoine », sera la plaque tournante des trois projets de mises en réseaux. Son futur chargé de mission « Réseaux » animera à plein temps durant une année les échanges entre les participants de ces actions. Il établira également des liens avec les réseaux existants indépendamment des initiatives du Parc (les bibliothèques, les organismes de formation...). Sa mission sera d'aider à résoudre les difficultés techniques et informatiques ressenties par les participants aux projets, de faire évoluer le site Internet du Parc selon les besoins émergeant à l'usage et de conduire les éducateurs et autres utilisateurs à optimiser les outils informatiques mis à leur disposition. Il insufflera une dynamique qui perdurera au-delà de son intervention.

Les communes

Une consultation a été lancée par le PNR du Verdon au printemps 1999 pour connaître la volonté d'engagement des Mairies vis à vis des projets de mises en réseaux qui impliquerait leur participation active (Réseau des Mairies), ou indirecte par la mise à disposition de locaux comme c'est le cas ici pour le projet de « Réseau de valorisation du patrimoine ». 20 Mairies du PNR du Verdon se sont portées candidates à l'équipement d'un lieu d'accueil du jeune public pour la réalisation de ce projet de valorisation du patrimoine local.

Les partenaires

Les partenaires volontaires de ce projet de « Réseau de valorisation du patrimoine local » ont travaillé en amont avec le Parc et les communes à la construction du projet. Leur intervention dans l'animation du futur réseau est essentielle pour fournir les informations liées au patrimoine et proposer des méthodes de travail adaptées au jeune public et utilisables.

Liste des partenaires :

- ³⁵ ₁₇ Le Centre Permanent d'Initiation à l'Environnement (CPIE)
- ³⁵ ₁₇ La Réserve géologique de Haute Provence
- ³⁵ ₁₇ La Maison Régionale de l'Eau (MRE)
- ³⁵ ₁₇ La Ligue de Protection des Oiseaux (LPO)
- ³⁵ ₁₇ Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP)
- ³⁵ ₁₇ L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)

Les objectifs du «réseau de valorisation du patrimoine local »

Les objectifs du projet « Réseau de valorisation du patrimoine local » sont d'ordres variés. Il s'agit avant tout d'un projet pédagogique renforçant connaissances et curiosité des enfants des communes du Parc sur le patrimoine qui les entoure dans leur aspects esthétiques, environnementaux, sociaux... ; tout en les familiarisant avec la pratique informatique et le multimédia. Les enfants en seront responsabilisés vis à vis de leur environnement et développeront un sens de la citoyenneté.

Les productions réalisées dans ces ateliers « Patrimoine » pourront être utilisées par les institutions locales et leurs partenaires, pour animer leur territoire et susciter en leur sein des réflexions nouvelles. L'outil Internet deviendra le vecteur principal de la circulation des travaux, des recherches, des réalisations des municipalités et des structures d'encadrement des jeunes. Internet permettant une mise à disposition internationale des informations, la valorisation et la promotion du territoire en seront améliorées.

Le contenu du projet pédagogique

L'Etude et la valorisation du patrimoine naturel et culturel du PNR du Verdon

- Production de documents sur des thèmes liés au Parc
- Diffusion de ressources liées aux objectifs du PNR du Verdon (patrimoine naturel, bâti, culture...)

L'Education à la citoyenneté et le renforcement de l'adhésion au territoire

- ³⁵ Formation du futur citoyen aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication « NTIC »
- ³⁵ Développement des comportements responsables vis à vis de l'environnement et du patrimoine

L'initiation et le développement de l'utilisation des NTIC auprès des plus jeunes

- Développement des attitudes de communication au sein des structures d'encadrement des jeunes (production, échanges, recherches d'information au sein des écoles ouvertes, des centres aérés)
- Matérialiser la liaison sur un thème commun « **le territoire son identité, son patrimoine** »
- Développer le travail collaboratif au sein des équipes pédagogiques extra scolaires et des acteurs du développement local

Au-delà des productions classiques pouvant être réalisées sur la base des travaux menés dans ces ateliers, une page du site Internet du Parc du Verdon sera mise à la disposition des enfants. Ce site commun permettra de fédérer les productions directement liées au PNR du Verdon et de diffuser des informations pouvant servir aux ateliers des autres communes, comme à tous les visiteurs du site Internet.

Les structures d'encadrement concernées valideront les productions des enfants et le chargé de mission « Réseaux » du Parc du Verdon vérifiera la qualité des informations transmises et leur lisibilité informatique.

Ces différentes actions se feront en concertation avec les enseignants pour une meilleure réussite du projet mais elles sont distinctes et indépendantes de l'acte éducatif qui reste de la compétence exclusive de l'Education Nationale.

L'organisation matérielle et le fonctionnement :

Le Parc Naturel Régional du Verdon assurera la gestion financière et technique du projet. Il sera propriétaire du matériel.

- **Le site Internet du PNR du Verdon** sera créé dans le courant de l'hiver 99 par un bureau d'étude spécialisé qui en assurera la maintenance durant une courte période et qui formera le futur chargé de mission « Réseaux » du Parc au fonctionnement informatique du site afin de lui donner les outils nécessaires à son évolution.

- **Les lieux d'accueil du jeune public :** Ce sont les communes volontaires du Parc, souhaitant participer activement au projet, qui accueilleront les enfants du Verdon ainsi que ponctuellement, les partenaires associés au projet. Les locaux dans lesquels le matériel informatique sera mis à disposition peuvent varier selon les communes : écoles hors du temps scolaire, centres aérés, foyers ruraux...

Une convention de mise à disposition du matériel sera établie avec les communes bénéficiaires. Elles accepteront au travers de cette convention de contribuer activement aux projets et à l'animation proposés par le Parc du Verdon dans le cadre des projets « Réseaux ». Elles mettront à disposition des « Ateliers patrimoine » des locaux qui seront équipés par le Parc du Verdon d'un matériel informatique permettant d'accéder à Internet et de pratiquer la visio communication. Eléments essentiels à l'échange des informations entre les ateliers répartis sur le territoire.

Ce matériel permettra des actions d'échanges (correspondance), des actions de recherche documentaire (Internet) et des actions de communication grand public (site Internet du Parc).

Le PNRV souhaite doter le « réseau des partenaires » d'outils Internet et de visiophonie performants. Le choix du matériel de visioconférence se fera sur les critères suivants : le bon transfert des images et du son, l'inter-opérabilité entre appareils de constructeur différents, et la possibilité d'échanger des travaux.

Pour le réseau du patrimoine et pour celui des OTSI, le choix retenu est celui de la visio conférence par la voie d'Internet, ce qui est déjà satisfaisant et permet de réduire les coûts liés aux projets.

En revanche pour les mairies, le matériel sera connecté sous numéris afin d'obtenir la meilleure définition de l'image et du son et une bonne fluidité du transfert d'information.

Nota Bene : les communications téléphoniques ainsi que les coûts des abonnements seront à la charge des municipalités.

- L'encadrement : La coordination pédagogique intercommunale du projet sera assurée par une équipe du CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) avec qui le Parc du Verdon passera une convention afin de prévoir notamment l'utilisation par ce dernier des travaux des enfants. L'animation au quotidien sera réalisée par des éducateurs appartenant aux associations animant habituellement les centres de loisirs, lesquels sont ou peuvent être actifs tout au long de l'année.

Le chargé de mission « Réseaux » du Parc supervisera l'avancée des ateliers, apportera ses connaissances et ses contacts institutionnels qui ouvriront de nouveaux angles d'approche des sujets abordés par les enfants et résoudra toutes les questions techniques informatiques afin d'utiliser au mieux les informations collectées et mises en forme.

- La formation des encadrants et des participants institutionnels

Les Mairies qui ont répondu favorablement au projet de « Réseau de valorisation du patrimoine local » ont consulté les structures capables de l'animer qui se sont montrées favorables à une amélioration de leurs connaissances en informatique par le biais des formations liées à la réalisation de ce projet.

La formation des acteurs dits « privés » est incluse dans la mesure B3.1 du programme Leader II du GAL Haut Var Verdon.

Pour les animateurs des « ateliers patrimoine » qui relèveraient du statut de la fonction publique, des formations existent délivrées par exemple par le CDDP.

Evaluation du projet

Un certain nombre d'indicateurs révéleront l'état d'avancement du projet :

- les productions
- le volume d'échanges
- les difficultés matérielles rencontrées (logiciel et matériel)
- évolution des pratiques de formation
- évolution des pratiques pédagogiques
- niveau d'intégration des NTIC dans l'acte de valorisation locale
- degré de satisfaction des acteurs, des enfants, des parents d'élèves, des collectivités locales

Ces indicateurs seront relevés par le chargé de mission « Réseaux » du PNR du Verdon. Ils seront discutés lors de réunions intercommunales de mise en commun des expériences.

L'ouverture sur l'Europe

Pierre CHAMPOLLION

Avec les traités de Maastricht (1992) et d'Amsterdam (1997), respectivement leurs articles 149 et 150, l'Union Européenne a élargi son champ de compétences aux domaines de l'éducation et de la formation. Elle s'est donnée les moyens d'aider ses états membres à améliorer ce qu'on appelle souvent en raccourci la « qualité » scolaire ». C'est-à-dire qu'elle a acquis à cette occasion la compétence, institutionnellement reconnue donc par les traités précités, de « contribuer au développement d'une éducation de qualité », notamment en luttant contre l'inégalité des chances, ainsi que contre les disparités régionales. Les programmes-cadre éducatifs européens développés depuis 1995 pour ce faire ont dès lors eu comme principal objectif, hors de toute volonté uniformisatrice, d'accompagner les politiques éducatives nationales et régionales en cette matière à partir de projets spécifiques.

L'Union Européenne tente ainsi, progressivement, dans cette perspective, de favoriser l'amélioration de cette indispensable « qualité scolaire » en développant des actions de coopération éducative fondées sur des échanges et des partenariats finalisés destinés à assurer la progression réciproque et la collaboration collective de tous les organismes impliqués, ainsi que de repérer les initiatives efficaces prises localement pour atteindre les objectifs précisés ci-dessus.

Deux programmes-cadre éducatifs européens sont aujourd'hui plus particulièrement concernés par ces ambitieux objectifs : *Leonardo da Vinci*, en ce qui concerne la formation et l'insertion professionnelles, et surtout *Socrates* pour l'éducation et la formation initiales. A l'intérieur de *Socrates* : les programmes *Erasmus* et *Comenius*. Le premier, via la coopération universitaire, via la reconnaissance réciproque des cursus, des diplômes et des qualifications, *Erasmus*, via les échanges d'étudiants de longue durée, vise à développer la qualité de l'enseignement supérieur dispensé par les états membres et donc, in fine, à développer l'employabilité et la mobilité professionnelles des étudiants européens accédant à l'emploi. Le second, *Comenius*, en favorisant les échanges d'enseignants, les partenariats multilatéraux d'établissement et les réseaux thématiques, cherche lui aussi à améliorer la qualité scolaire, mais dans le cadre de l'enseignement scolaire, qui va globalement de l'école maternelle au lycée.

A ces programmes strictement éducatifs s'ajoutent des programmes plus généraux essayant, de façon cette fois plus globale, à réduire les disparités économiques, sociales et culturelles interrégionales, style *Interreg* ou *Leader* successifs. Les fonds structurels correspondant aux zonages européens ciblant les territoires défavorisés (dont font partie nombre de zones rurales et montagne françaises) sont ainsi fortement sollicités dans ce but. Ces outils de coopération interrégionale, dans le cadre structurant d'une Europe polycentrique, sont progressivement renforcés afin de favoriser toujours plus efficacement le développement équilibré du territoire européen.

C'est pourquoi les partenaires fondateurs de l'Observatoire de l'Ecole Rurale (IUFM d'Aix-Marseille, de Besançon, de Clermont-Ferrand, de Grenoble et de Lyon, universités Joseph-Fourier de Grenoble et de Franche-Comté) sont en train de développer, si possible dans le cadre du programme européen pluriannuel *COMENIUS II*, avec l'aide technique d'Yves Beernaert, expert européen, précédemment directeur de Comenius au Bureau d'Assistance Technique de Bruxelles, un important réseau thématique multilatéral européen des établissements de formation d'enseignants et des établissements scolaires ruraux et montagnards (écoles, collèges et lycées de tous types) intéressés par l'identification des paramètres qui influent sur la réussite scolaire dans les milieux ruraux et montagnards, et plus particulièrement par la problématique qui les a initialement réunis : quelles stratégies éducatives et partenariales mettre en œuvre pour tenter de rompre l'isolement culturel, social et économique rural et montagnard ? (Ou du moins pour en limiter les éventuels effets négatifs sur la réussite scolaire, ainsi que sur l'orientation et l'insertion scolaires et professionnelles). Ce réseau européen d'établissements scolaires de tous niveaux et d'établissements universitaires et professionnels de formation d'enseignants, qui regroupe déjà des partenaires issus d'Espagne, de France, d'Italie, de suise, d'Autriche et de Roumanie, se constitue actuellement sur la base des cinq premiers objectifs fondamentaux suivants :

- répertorier et analyser toutes les stratégies de rupture de l'isolement rural et montagnard déjà mises en œuvre ;
- diffuser au sein du réseau les stratégies les plus efficaces avec leur « mode d'emploi » ;
- développer des actions de formation nationales et européennes, ainsi que des séminaires de contact, pour les promouvoir ;
- organiser chaque année un séminaire thématique européen sur l'école rurale et montagnarde ;
- informer enseignants, formateurs d'enseignants et décideurs nationaux et européens en matière d'éducation, des progrès de la recherche dans ce secteur.

Cette importante étude conduite sur le plan européen par le réseau rural thématique devrait pouvoir déboucher, notamment pour les organismes formateurs d'enseignants, à partir de la recherche pluriannuelle initialement développée en France par l'Observatoire de l'Ecole Rurale, sur la constitution d'un observatoire européen de l'école rurale et montagnarde. Celui-ci, en raison de sa nouvelle dimension européenne et de son large partenariat multilatéral, devrait être à même de favoriser l'amélioration de la qualité des analyses conduites, des rencontres et séminaires organisés, ainsi que des formations mises en œuvre. Il devrait également, pour les mêmes raisons, être en mesure de faciliter l'utilisation pédagogique et l'adaptation locale des stratégies de rupture de l'isolement rural et montagnard inventoriées. Les premiers bénéficiaires devraient bien sûr en être les enfants scolarisés dans les zones rurales et montagnardes. Le travail entrepris, enfin, ne devrait pas rester sans conséquence, in fine, sur développement durable des zones rurales et montagnardes concernées.

Des renseignements complémentaires sur toutes ces actions et tous ces projets sont d'ores et déjà disponibles sur le site WEB de l'Observatoire de l'Ecole Rurale, régulièrement mis à jour, qui est actuellement abrité par l'IUFM de l'académie de Grenoble, à l'adresse électronique suivante :

<http://www.grenoble.iufm.fr/rural/>

Conclusion du tome 1

Yves ALPE

Après trois années de travail au sein des séminaires de formation du Pôle Sud Est des IUFM, suivies de deux années consacrées à la définition et au lancement du projet de recherche intitulé « Observatoire de l'Ecole Rurale », on pourrait imaginer que la question de l'école rurale a été largement visitée – et donc en grand partie épousée - par une équipe qui associe une trentaine de personnes, enseignants-chercheurs et formateurs de statuts divers.

Ce n'est évidemment pas le cas, et un bilan d'étape très provisoire conduirait à formuler deux grandes catégories d'observations.

La première, que nous évoquions dans l'introduction de cet ouvrage, est que l'intérêt pour l'école rurale ne faiblit pas. On aurait pu croire qu'en dehors des périodes marquées par des affrontements médiatisés (comme ceux qui ont accompagné le fameux « Rapport MAUGER »), cette question disparaît des préoccupations. Il n'en est rien. Au contraire, la masse des publications sur le sujet, le développement de nouvelles approches – par exemple celles de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education, Université de Dijon) – contribuent à entretenir le débat sur un sujet qui reste très sensible pour les acteurs directement concernés, et ils sont nombreux.

D'une certaine façon, il s'agit même d'une question emblématique, qui entrecroise diverses problématiques, dont le point commun est de rester d'actualité.

En effet, les préoccupations concernant l'aménagement du territoire n'ont évidemment pas disparu, même si elles ont changé de forme, et les angoisses des élus locaux sur les risques de désertification de certaines zones rurales ont été parfois avivées par les résultats du dernier recensement. Enfin, les arrière-pensées politiques sont toujours présentes dans des débats qui rencontrent une écoute très attentive de la part des citoyens, parents d'élèves... et électeurs !

Il est vrai que d'un certain point de vue, la question a perdu de son acuité, du fait de l'évolution purement quantitative : on est passé de plus de 19 000 à moins de 6000 écoles à classe unique en trente ans, et l'on peut penser que les effets les plus douloureux des flux migratoires internes sont derrière nous. Mais deux phénomènes distincts jouent en sens inverse :

- d'une part, l'évolution démographique elle-même continue à redistribuer les populations, et l'on voit à nouveau se modifier les équilibres entre villes et campagnes, mais aussi et surtout entre diverses zones périurbaines,
- d'autre part, beaucoup de problèmes qui étaient le lot commun des écoles rurales se posent aujourd'hui pour les petits collèges, dans lesquels ils prennent parfois une importance encore plus grande, du fait des difficultés générales rencontrées en France par ce niveau d'enseignement depuis quelques années.

La deuxième observation concerne l'analyse des problèmes et l'ensemble des publications relatives à l'école rurale.

Pendant de nombreuses années –et il en a été largement question dans cet ouvrage – le sujet principal des polémiques était celui des performances des élèves de l'école rurale. En arrière-plan, on retrouvait les grandes orientations des débats sur l'école et l'inégalité des chances, caractéristiques des préoccupations des années 70, et portées par les courants les plus actifs de la sociologie française de l'époque : la « théorie de la reproduction » et ses nombreuses variantes mettaient l'accent sur le rôle de l'école dans le maintien des inégalités sociales d'une génération sur l'autre. Dans ce contexte, la question de l'école rurale apparaissait comme un cas particulier d'un phénomène général.

Les nombreux travaux conduits à partir de cette période ont fini par convaincre que l'enseignement dispensé dans les écoles rurales n'était pas un enseignement au rabais, mais un enseignement spécifique à bien des égards, et que les acquisitions des élèves y étaient plus qu'honorables.

Les préoccupations ont alors changé de nature, et la question de l'inégalité a pris une autre forme. En reconnaissant la spécificité de l'école rurale (surtout pour les très petites écoles), on ouvrait la porte à un traitement lui aussi spécifique, ce qui dans de nombreux cas signifiait l'attribution de moyens plus que proportionnels. A cet égard, la politique de la DATAR, à travers les « schémas de massif », constitue un exemple tout à fait significatif : il s'agissait d'abord de reconnaître l'existence d'un handicap particulier (l'éloignement, l'isolement) et ensuite de le traiter de façon particulière, ce qui fut fait essentiellement par l'encouragement à l'innovation dans les politiques dites de « rupture de l'isolement » des écoles rurales. Il faut d'ailleurs souligner les très intéressants résultats obtenus par cette politique dans de nombreuses zones rurales et de montagne, qui ont ainsi constitué des laboratoires où ont été testées nombre d'innovations appelées ensuite à se généraliser, dans le domaine des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation en particulier.

Mais cette politique audacieuse avait un coût non négligeable, et la vocation de la DATAR n'a jamais été de pérenniser des aides face à de situations qui doivent être prises en charge par les ministères concernés. Conséquence : à la fin de la période des innovations, le ministère de l'Education Nationale et les collectivités locales se sont trouvées devant la nécessité de prendre le relais des financements expérimentaux, ce qui n'est pas allé sans quelques grincements de dents...

Nous entrons alors dans une nouvelle période – qui pour l'essentiel perdure aujourd'hui : celle de l'évaluation. Mais il ne s'agit pas seulement d'évaluer les résultats des élèves ! Avec les progrès de la recherche en économie de l'éducation, et avec la remise en cause du principe de « l'Etat Providence » des années 60, sur fond de crise économique, de montée du chômage et de réduction relative des moyens face à la croissance très rapide des effectifs scolaires, on a commencé à s'interroger de façon plus construite sur l'efficacité des politiques publiques en matière d'éducation.

Pour les écoles rurales, cela revenait à remettre en cause le principe de discrimination positive qui avait prévalu jusqu'au « moratoire » (suspension de toute suppression d'emplois publics en zone rurale et de montagne) qui a prévalu à la fin des années 80. Cela revenait aussi à remettre sur le tapis la question de l'efficacité des petites structures, en matière d'enseignement mais aussi en matière de gestion des crédits alloués à l'éducation : l'exemple type de ce changement de perspective est fourni par les débats menés dans certains Conseils Généraux sur les économies générées par la suppression des petites structures comparées aux surcoûts en matière de transports scolaire et/ou d'hébergements...

Ces deux grandes séries d'observations convergent aujourd'hui pour confirmer le renouveau des analyses de l'école rurale. A cela s'ajoutent trois questions, ou plutôt trois orientations plus récentes.

- Les comparaisons internationales :

Les problèmes de l'école rurale ne sont pas propres à la France ; de nombreux pays européens en particulier connaissent des situations comparables. Dans ces conditions, les échanges d'enseignants et de chercheurs, ainsi que le développement des recherches dans le domaine de la didactique comparée et de l'analyse comparative des systèmes d'enseignement, stimulent la recherche, et permettent d'expérimenter la « transférabilité » des solutions imaginées dans tel ou tel pays. C'est bien entendu dans cette optique qu'il faut situer le lancement du réseau européen Comenius « Observatoire européen des écoles rurales » dont il est question ci-dessus.

- L'analyse de nouveaux aspects de l'inégalité des chances scolaires :

Les études des années précédentes ont surtout porté sur les apprentissages scolaires et les performances disciplinaires (avec une nette prédominance des études portant sur les performances en mathématiques et en français...). On s'intéresse aujourd'hui davantage à des discriminations sociales peut-être moins visibles mais tout aussi actives, qui sévissent en matière de choix de l'établissement scolaire, de stratégie de réussite scolaire, de choix d'orientation, etc. C'est vers ces aspects des phénomènes de l'inégalité des chances scolaires qu'est orientée la recherche menée dans le cadre de l'Observatoire de l'Ecole rurale depuis 1999, et les premiers résultats de l'enquête menée auprès des élèves de CM2 pendant l'année scolaire 1999-2000 en confirment toute l'importance.

- L'évolution des grands courants d'analyse dans les sciences sociales et les sciences de l'éducation :

Depuis au moins une dizaine d'années, les chercheurs se sont penchés sur les stratégies des acteurs, sur les interprétations qu'ils construisent des situations sociales. Le recours aux grands systèmes explicatifs déterministes n'est plus aujourd'hui la norme en sociologie... Cela vaut aussi pour notre objet d'étude : les comportements des acteurs de l'école rurale (à l'intérieur de l'école et dans son environnement), le sens qu'ils donnent à leurs actions, sont encore assez mal étudiés à l'heure actuelle, et le champ de recherche est fort vaste. Enfin, le développement des recherches en didactique conduit lui aussi à une autre approche des situations d'enseignement, privilégiant une entrée par les savoirs scolaires, la façon dont ils se construisent et circulent, dans les différentes modalités de l'apprentissage scolaire. Là encore, de nombreuses questions concernent directement l'école rurale et ses spécificités (réelles ou supposées) en matière de stratégies didactiques, de situations d'apprentissage ou de conditions de l'étude.

L'ensemble des phénomènes très rapidement abordés ci-dessus conduit à répéter avec force ce qui est une évidence pour la plupart des acteurs de terrain : nous avons grandement besoin de poursuivre les recherches sur l'école rurale, ses tendances d'évolution, la place qu'elle occupe en France, en Europe et ailleurs. Nous en avons besoin pour mieux comprendre une réalité complexe, mais aussi pour mieux dialoguer avec les acteurs, élèves, parents, élus. Nous en avons aussi impérativement besoin pour former les futurs maîtres qui exercent dans les collèges et les écoles rurales et de montagne : le très fort renouvellement à venir de l'ancien corps des instituteurs va envoyer vers cette partie du système éducatif toute une génération de maîtres jeunes, issus principalement de milieux urbains, disposant d'une formation universitaire de bon niveau, mais assez largement coupée par son mode de vie et ses références culturelles des réalités de la ruralité. L'enjeu de leur formation est donc très fort, d'autant que l'école rurale reste un milieu de vie et de travail attractif, et un terrain d'expériences et d'innovations d'où peuvent sortir des idées neuves pour les nouveaux défis auxquels est confronté le système éducatif actuel.

Bibliographie

ALPE Y. , POIREY J.L., Modèles culturels des acteurs, stratégies scolaires et conditions de l'étude dans l'école rurale, in *Actes du Troisième colloque international "Recherche et formation des enseignants : Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique "*, Marseille, février 2000

ALPE Y. , POIREY J.L., Recherche sur les performances des élèves des milieux ruraux et formation de formateurs in *Actes du 14^e Colloque international de l'ADMEE-EUROPE : les interactions entre formation et évaluation*, Aix-en-Provence, janvier 2001

ALPHANDÉRY P., BITOUN P., DUPONT Y., Ruralités, les campagnes entre terroirs et mondialisations, in *Problèmes politiques et sociaux* n°842, 2000

BAGES R. et GRANIE A.M. (dir.), Comment les ruraux vivent-ils et construisent-ils leurs territoires aujourd'hui ?, in *Actes de la journée régionale de l'ARF*, 18/06/1997, Université de Toulouse-Le Mirail, 1998

BATAILLARD T., CORTIN M., DEBRABANT A., DESVIGNES J., ROUCHON J., La mise en réseau des établissements : une réponse aux problèmes de ruralité, Centre national de formation des personnels d'inspection et de direction, Atelier territorial de l'académie de Dijon, 1995

BAUDELOT C., ESTABLET R., Filles et garçons devant l'évaluation, in *Éducation et Formations*, n°27-28, juin 1991

BICHE, GERBAUX, LE MONNIER, PERRET, *Créer son emploi en milieu rural*, L'Harmattan, 1996

BIDARD N., LUCIANI M., LORENZO N., Retards scolaires et disparités géographiques, Services Régionaux du Conseil Régional de Picardie, Amiens, 1984

BLANC M., La ruralité : diversité des approches, in *Economie rurale*, n°242, décembre 1997

BONTRON J.-C., *La reprise démographique confirmée. Naissance de nouvelles campagnes*, Paris, DATAR, 1993.

BONTRON (J.C.), L'Europe rurale est-elle menacée de désertification? in *L'événement européen, Initiatives et débats, «Europe : espace ou territoire?»*, février 1993

BOUCHAT T.-M., *Les voix de l'école rurale*, Montreuil, Coll. EVO-Société, 1992

BRESSOUX P., *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, 1993.

CANNEVA H., DALBAVIE P., *L'école rurale en Dordogne*, Éd Copédit, Périgueux, 1991

CARRON R. - *Pour une politique d'aménagement des territoires ruraux*, L'Harmattan, 1993

CAVAILHES J. et alii - *Mutations de l'espace rural : constats et analyses à partir du cas français*, INRA Dijon, 1993

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES, L'école en milieu rural, in *Revue internationale d'éducation* - N° 10, Juin 1996

CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE D'AMIENS, Lire et écrire en zone rurale, in

Actes du Forum Éducation nationale-Culture, 18 mai 1994, Saint-just-en-Chaussée, Éd du CRDP d'Amiens, 1994

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES PETITES STRUCTURES ET LA COMMUNICATION (CREPSC) -
École rurale, communication et technologies nouvelles, in *Actes du colloque international d'Autrans*, juillet 1995, Éd CREPSC, 1995

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES PETITES STRUCTURES ET LA COMMUNICATION (CREPSC) -
École rurale, école nouvelle, *Actes du 2ème colloque*, presqu'île de Crozon, avril 1993, Éd CREPSC, 1993

CHAMPOLLION P., MITTAINE A., PERROT J.P., TROUSSIER D., *L'Education nationale en montagne : quelques éléments de constat*, Rectorat de l'Académie de Grenoble, 1991

CHAMPOLLION P., Evolution de la prise en compte de la dimension pluriactivité dans les différents systèmes de formation, in *Actes des Journées "Politique de la montagne"*, Université J.Fourier / CEMAGREF, 1987

CHAMPOLLION P., Développement ou aménagement : éléments de réflexion in *Actes des Assises "Education et ruralité - Le système éducatif, un partenaire du développement territorial"*, 1997

CHAMPOLLION P., *Pluriactivité en montagne*, Délégation régionale de l'ONISEP de Grenoble, 1996

CHAMPOLLION P., Le rôle des établissements du second degré, in *Actes du colloque "Quelle montagne demain ?"*, Mairie de Fontaine (Isère), 1987

CHAPUIS R., L'espace périurbain : une problématique à travers le cas bourguignon, in *L'Information géographique*, 1995, n°3.

CHARLOT B., (coord.) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994.

CHEMINARD M., CREDEVILLE A., LIBERGE A., SALOMON A., Le système éducatif, un partenaire du développement local, in *Actes des Assises « Education et ruralité »*, CERMOSEM, Université de Grenoble, 1997

CHESNEL M., Le collège : un appareil de régulation sociale ? L'exemple rochelais, in *Norois*, n°123, 1985

CHEVEREAU G., *Une enfance à la campagne*, Éd Cenomane, Le Mans, 1987

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES, L'école en milieu rural, in *Revue internationale de Sèvres*, n°10, juin 1996

CNERP., Villes et campagnes, un avenir commun ?, in *Inter-régions*, Revue du CNERP, 1993

CNRS., *L'esprit des lieux, localités et changement social en France*, Éd du CNRS, Paris, 1986

COLLOT B., *Une école de 3ème type : de l'utilité des médias électroniques dans les systèmes éducatifs vivants*, Éd des CREPSC

COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU PLAN/SEGESA., *Guide du diagnostic pour le développement rural*, La Documentation Française, 1991

COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU PLAN., *Disparités spatiales : Rapport du groupe de travail*, La Documentation Française, 1984

CORMON V., DESMARCHELIER D., DELAHAYE P., MAUMUSSON V., L'école rurale à l'avant-garde ? in *L'Éducation enfantine*, sept. 1991, n° hors- série

CONSEIL DE L'EUROPE - *Les enjeux culturels pour les régions d'Europe : rapport de la conférence européenne de Lyon*, 10-11 octobre 1991, Éd du Conseil de l'Europe, 1993

CRAP, Dossier « L'école rurale, une école d'avenir », in *Cahiers pédagogiques* N° 365 – Juin 98

DATAR., *Débat National pour l'Aménagement du Territoire*, La Documentation Française, 1993

DATAR/RECLUS., *Visages de la France, contribution au débat national sur l'aménagement du territoire*, La Documentation française, Paris, 1993

DATAR/SEGES., *Essai de typologie socio-économique des cantons français*, Rapport conjoint de la Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale et la Société d'Études Géographiques, Économiques et Sociales Appliqués, mai 1993.

DEBRAY M., *Une journée à l'école rurale*, Retz, 1985

DEP/MEN, *Le système éducatif en milieu rural*, in Education et Formations N° 43, 1995

DESPLANQUES G., Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale, in *Données sociales*, INSEE, 1993

DE FOUCault J.-B., *La France et l'Europe d'ici 2010*, La Documentation Française, 1993.

DETANG-DESENDRE C., PERRIER-CORNET P., *Localisation et Insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale*, INRA, Dijon, Document DATAR, 1994.

DETANG-DESENDRE C., PERRIER-CORNET P., Insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale : les enjeux des choix de localisation, in *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, n°2, 1996

DÉZERT B., METTON A., STEINBERG J., *La périurbanisation en France*, Sedes, 1991

DHOTEL M., Pour que vive l'école rurale en Somme», in *L'Envol en pays de Somme*, n°11, 1993

DUSSARDIER M., MORTEVEILLE G., *Une école pour être heureux*, Nathan, 1977

ERNOULT M.C., STEFANOU A., TRANCART D., Collèges publics : les disparités s'accentuent-elles ? in *Données sociales*, INSEE, 1999

EKANAYAKE S.-B., La pédagogie en zone rurale : comment promouvoir le développement rural à la base? In *Perspectives*, , vol. XX, no 1, 1990

FARINELLI B., *Pour la campagne*, éditions Sang de la Terre/L'acteur rural, 2000

FAURE A., CORMINBOEUF B., Action culturelle et développement local dans le Lot-et-Garonne, in *Observatoire des politiques culturelles* Grenoble, 1995

FAURE A., OLLES C., SMITH A., Évaluation des contrats de développement culturel en milieu rural en Rhône-Alpes, in *Observatoire des politiques culturelles*, Grenoble, 1993

FAURE A., SMITH A., Espace rural, politiques publiques et cultures politiques, in *Ruralia*, n°2, 1998

FÉDÉRATION NATIONALE POUR LA DÉFENSE ET LA PROMOTION DE L'ÉCOLE RURALE (FNDPER), L'école rurale, Actes du colloque du Vigeant, Éd CREPSC, 1991

FÉDÉRATION NATIONALE POUR LA DÉFENSE ET LA PROMOTION DE L'ÉCOLE RURALE (FNDPER) - École rurale, école nouvelle, 2ème colloque sur l'école rurale, 1993

FERRIER J., VANDEVOORDE P., *Les performances des petites écoles, le cas des classes uniques*, DEP, 1993.

FRANÇOIS-PONCET J., *L'avenir de l'espace rural français*, Sénat et Économica, 1991

GARDOU Ch. (coord.), L'éducation rurale, in *Cahiers Binet-Simon*, n° 626-627,1991

GAULT M., *Action culturelle et coopération intercommunale*, La Documentation Française, 1992

GAUTIER D., *Les structures rurales de préscolarisation et de scolarisation élémentaire en Basse-Normandie*, Thèse, Université de Caen, 1990.

GEVAERT P., *L'avenir sera rural : au secours d'un monde moderne en dérive*, Éditions Ruralis, 1993

GIP Reclus, L'espace rural, Paris, La Documentation française, coll. «Atlas de France», vol 8, 1998

GONON M., ORIVEL F., Les usages de la microinformatique et d'Internet dans les écoles primaires francophones, in *Actes du XIII^e colloque ADMEE Europe*, Dijon 1999

GROS A., METZGER A., Le collège, structure de scolarisation en milieu rural, in *Cahiers Binet-Simon*, n° 626-627, 1991

GUERMOND Y., KAMAL J., Espace géographique et retard scolaire, le cas de la Haute-Normandie, in *Études normandes*, 1985-2

GUMICHIAN H., *Représentation et aménagement du territoire*, Economica, 1991

HENRIOT - VAN ZANTEN A., L'école en milieu rural : réalités et représentations, in *Revue Française de Pédagogie*, n°73, 1985

HÉRIN R., Le retard scolaire dans l'enseignement primaire en Basse-Normandie, in *Géographie sociale française*, n°1, 1984

HÉRIN R., Le dynamisme de l'école rurale, in *Actes du Premier colloque franco-britannique de géographie rurale*, Centre de recherches sur l'évolution de la vie rurale, Université de Caen, 1991

HÉRIN R., ROUAULT R., VESCHAMBRE V., *Atlas de la France scolaire de la maternelle au lycée*, La Documentation Française, Collection dynamiques du Territoire, n°14, 1994

HERVIEU B., *L'archipel paysan, une majorité devenue minorité*, Ed. de l'Aube, 2001

HERVIEU B., VIARD J., *Au bonheur des campagnes*, Ed. de l'Aube, 2001

HOUÉE P., Espaces ruraux entre la décomposition et le renouvellement, in *Revue de l'ANDAFAR*, 4ème trimestre 1990

HOUÉE P., *Les politiques de développement rural, Des années de croissance au temps d'incertitude*, Paris, INRA, Economica, 1996

INSPECTION ACADEMIQUE DE LA CREUSE , *Actes du Colloque « EMALA »*, 1996

INSPECTION ACADEMIQUE DE LA MAYENNE, École rurale demain, Actes du colloque de Laval, 1989

INSPECTION ACADEMIQUE DES ALPES DE HAUTE PROVENCE, Assises départementales de l'école en milieu rural et montagnard (12/09/98 au 12/12/98), B.O. Spécial N° 6 – Janvier 1999

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, Enseignement et monde rural, in *Revue Française de Pédagogie*, n°73, n° spécial, oct, nov, déc 1985

IUFM d'Aix-Marseille, L'école rurale : quelles formations en IUFM ?, *Actes du deuxième séminaire « Ecole rurale »*, Pôle sud Est des IUFM, mars 1998

IUFM de Grenoble, Recherches sur la scolarisation en milieu rural, *Actes du troisième séminaire « Ecole rurale »*, Pôle sud Est des IUFM, février 1999

IUFM de Lyon , L'école rurale entre pédagogie et aménagement du territoire, *Actes du premier séminaire « Ecole rurale », Pôle sud Est des IUFM, mai 1997*

IUFM de Montpellier, L'école rurale, in *Revue TREMA*, N° 12/13, Déc. 1997

JACCAZ Y. et alii, Métiers de montagne ou activité de montagne ? in *Rhone-Alpes-Formation* N°11, 1995

JAMMET A., L'école rurale doit vivre, in *Revue Pour l'enfant vers l'homme*, avril 1987

JEAN Y., La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales, in *Revue L'espace géographique*, N°1, 1997

JOLLIVET M., EIZNER N., (dir), *L'Europe et ses campagnes*, Paris, Presses de Science-po, 1996

JOLLIVET M. (dir), *Vers un rural postindustriel. Rural et environnement dans huit pays européens*, Paris, L'Harmattan, 1998

KAYSER B., Le regard des géographes sur l'espace rural et les sociétés rurales, in *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, n°4, 1987

KAYSER B., Permanence et perversion de la ruralité, in *Études rurales*, n°109, 1988

KAYSER B., (dir.), *Naissance de nouvelles campagnes*, DATAR/Éditions de l'Aube, 1993-1996

KAYSER B., *Ils ont choisi la campagne*, Éditions de l'Aube, 1996

KAYSER B., *La renaissance rurale, sociologie des campagnes du monde occidental*, A. Colin, 1990

KAYSER B., Le village recomposé : pour l'analyse du changement social et culturel en milieu rural, *Géodoc Toulouse* N°27, Université de Toulouse-Le Mirail, 1983

LACAN M., La crise de l'école rurale et l'aménagement de l'espace en Corrèze, in *Norois*, N°154, 1992.

LATARJET B., *L'aménagement culturel du territoire*, La Documentation Française, 1992

LATARJET B., *Culture, Développement, Territoire*, La Documentation Française, 1992

LAURENT J., En 1992, une école rurale ouverte sur la vie, in *Éducation-Formation* (Belgique), septembre 1992.

LECART P., *Les petits collèges dans l'académie de Clermont-Ferrand - constats et réflexions*, Rectorat de Clermont-Ferrand, 1989

LEROY-AUDIOIN C., MINGAT A., Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France - Efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège, in *Notes de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation*, N°1, 1996

LE BRAS H., *La planète au village. Migrations et peuplement en France*, Collection «Monde en cours», DATAR/L'Aube, 1993

MABIT R., MINGAT A., OGIER C., L'école rurale : du partenariat au développement coopératif. Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural, in *Savoir : éducation, formation*, n°1, janv.-mars 1994

MARY A., Différence régionale et identité scolaire locale, in *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, n°3, 1988

MATHIEU N., (dir) *L'emploi rural, une vitalité cachée*, Paris, L'Harmattan, 1995

MATHIEU N., La notion de rural et les rapports ville/campagne en France durant les années 1990, in *Economie rurale*, n°247, 1998

MAUGER P., (dir.), *Agir ensemble pour l'école rurale*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction de l'Information et de la Communication, 1992

MENGIN J., AUCLAIR E., Action culturelle et développement local dans la région Rhône-Alpes, in *Observatoire des politiques culturelles*, Grenoble), 1990

METAIS G., L'enseignement dans un département rural : le cas des Deux-Sèvres, *Travaux du Centre de géographie humaine et sociale*, Poitiers, n°1

MINGAT A., OGIER C., Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural, in *Éducation et Formation*, n° 25.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Le réseau scolaire en milieu rural, Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 1993

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Le réseau scolaire en milieu rural in *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale*, La Documentation Française, 1995

MORACCHINI C., Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne, in *CERAMAC Publications* , N°4, 1992

NOIROT Paul (coord.), Rural : une carte pour la France, in *Panoramiques*, n°18, 1995

NORVEZ A., La préscolarisation du jeune enfant en milieu rural, in *Actes du colloque de Poitiers*, 1985

ŒUVRARD F., Les performances en français et en mathématiques des écoles à classe unique, in *Le système éducatif en milieu rural, Éducation et formation*, n° 43, Octobre 1995

ŒUVRARD F., Le déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs, in *Revue Française de Pédagogie*, n°73, 1985

ŒUVRARD F., Les petits établissements scolaires, in *Éducation et Formation*, Ministère de l'Éducation n° 25, 1990

ŒUVRARD F., RONDEAU M.-C., La scolarisation des enfants d'agriculteurs, in *Éducation et Formation*, n° 9, 1986

OFFICE CENTRAL DE COOPÉRATION À L'ÉCOLE, L'école en milieu rural : dossier, in *Animation et éducation*, n°115, juillet-août 1993

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, L'éducation en zone rurale, in *PEB Échanges*,n°21, fév. 1994

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, Créer des indicateurs ruraux pour étayer la politique territoriale, in *Les cahiers du PEB*, Paris, OCDE, 1994

OUDARD P., Esquisse d'une géographie scolaire de la Picardie, in *Hommes et terres du Nord*, n°4, 1985

PERRIER-CORNÉT P. et SCMITT B. (coord), *Les campagnes et leurs villes*, INRA/INSEE, 1998

POIREY J.-L., *Espace géographique et réussite scolaire en Franche-Comté*, Thèse de doctorat de géographie, Université de Franche-Comté, 1991.

POIREY J.-L., FROMAJOUX R.-C. et al., *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux, exemple du département de l'Ain*, Presses Universitaires de Lyon, 1998

POULLE F., GORGEU Y., *Essai sur l'urbanité rurale*, Syros, 1997

REVUE DE GEOGRAPHIE ALPINE, *L'enfant montagnard ...son avenir*, N° Hors-série, 1980

RIZZARDO R., *La décentralisation culturelle : rapport au ministre de la Culture et de la Communication*, La Documentation Française, 1991

RONDEAU M.-C., L'accès au lycée après la classe de troisième : l'opposition rural/urbain est-elle fondée?» in *Éducation et formation*, n° 43, Octobre 1995

ROUAULT R., *La démocratisation de l'enseignement en France (1985-1993). Essai de lecture géographique des disparités du système éducatif français*, Thèse de doctorat de géographie, Université de Caen, 1994

SAFRA M., L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales, in *Les cahiers du PEB*, Paris, OCDE, 1994.

SALVA D., Les écoles rurales sont-elles sous-équipées ?, in *Éducation et Formation*, n°43, octobre 1995

SCIENCES HUMAINES, *Les nouveaux espaces ruraux*, numéro hors série, février-mars 1994

TABARD N., Typologie des communes françaises, la recomposition de l'espace rural, in *Revue de l'Économie Méridionale*, Centre Régional de la Productivité et des Études Économiques, 1994

VALO M., Le renouveau des écoles rurales, in *Le Monde de l'Éducation*, avril 1988

VIGNER G. et al., Scolarisation et monde rural : dossier, in *Diagonales*, n°37, février 1996

VOGLER J., BOUSSON B., Évaluation pédagogique dans les écoles : écoles rurales et écoles urbaines, *Éducation et Formation*, n° 11, 1990.

Annexes :

1) Descriptif sommaire des départements de l'échantillon

2) Equipe de recherche de l'Observatoire de l'Ecole rurale

1) Descriptif sommaire des départements de l'échantillon

L'Ain (01)

Le département de l'Ain qui compte 515 270 habitants, connaît depuis 25 ans, un très fort dynamisme démographique se situant au 4ième rang , en 1990, et au 6ième rang, en 1999, des départements français qui enregistrent une forte croissance de leur population.

Depuis 1982, la part de la population des communes rurales de l'Ain s'est stabilisée autour de 40% de la population totale, ce qui justifie la qualification de département rural. Ce département qui a subit jusqu'en 1968, un très fort exode rural enregistre, depuis 1975, une reprise de la croissance démographique des espaces ruraux qui se poursuit à un rythme plus rapide que celui de l'ensemble de sa population. Cet essor est dû essentiellement à l'apport migratoire qui représente les deux tiers de la croissance des communes rurales, alors que leur solde naturel reste fragile. Cependant, ce sont les communes rurales proches des deux grandes agglomérations de Lyon et de Genève et de la ville moyenne de Bourg-en-Bresse qui bénéficient le plus de cet apport. Ainsi, le développement démographique du département de l'Ain, apparaît-il- lié à la présence d'espaces ruraux urbanisables à proximité des villes , lieu d'expansion d'un phénomène de rurbanisation intense.

A côté de ces foyers de fort dynamisme, subsistent des espaces intermédiaires où l'influence urbaine est plus diffuse et où elle ne participe qu'à la stabilisation de la population locale, au prix de migrations journalières de plus en plus longues. La fragilisation des activités traditionnelles de certains cantons à l'écart des villes , explique la poursuite d'un exode rural qui tend à désertifier les zones de montagnes du Bugey et du Revermont ainsi que celles de la Bresse intérieure agricole.

Les espaces ruraux de l'Ain apparaissent ainsi très différenciés. On peut distinguer des communes rurales fortement polarisées par les villes proches , au fort dynamisme qui appartient aux zones à dominante urbaine , des communes sous faible influence urbaine structurées par de rares pôles ruraux et des milieux ruraux isolés qui connaissent un déclin inexorable, malgré l'essor des infrastructures de communication, parcequ'ils s'orientent vers le tourisme de week-end en développant les résidences secondaires et les autres structures d'accueil.

Les Alpes de Haute Provence (04)

Ce département fait partie de la Région Provence Alpes Côte d'Azur, et de l'Académie d'Aix Marseille. Couvrant 6 935 km², il 1 compte 146 000 habitants, (3,2 % de la région PACA), pour une densité de 20,6 h /km². Sur les deux cents communes du département, 150 ont une population inférieure à 500 habitants. La population scolaire était de 27 700 élèves à la rentrée 99. Territoire très vaste et peu peuplé, mais en croissance démographique, les Alpes de Haute Provence sont un département rural et de montagne : les deux principales villes (Manosque, 20 000 h. et Digne les Bains, 17 000 h.) ne représentent que le quart de la population. Les pôles ruraux sont peu nombreux, et le rural isolé couvre la moitié du département.

L'activité économique repose principalement sur le secteur des services, avec un fort développement du tourisme rural et de montagne ; le tourisme à caractère scientifique et culturel est en plein essor, porté par des infrastructures de renommée internationale. L'activité agricole, bien qu'en baisse notable, représente encore 6,8% de l'économie locale ; elle est très contrastée du fait de la morphologie du département : arboriculture et oléagineux dans le val de Durance, élevage ovin sur les Préalpes coexistent avec de nombreuses tentatives visant à développer une production locale de qualité, à la recherche de labels.

Le réseau éducatif est caractérisé par la petite taille et la dispersion des établissements : sur 182 écoles, 105 ont moins de quatre classes, et sur les 16 collèges, 6 ont moins de 200 élèves. Dès les années 80 , les Alpes de Haute Provence ont connu une série d'innovations visant à rompre l'isolement : regroupements pédagogiques intercommunaux, dispositif « ERC » (Ecole Rurale et Communication), EMALA (équipes mobiles d'animation et de liaison académique) : ces équipes, toujours très actives, sont aujourd'hui toutes dotées de connexions Internet mobiles.

L'Ardèche (07)

L'Ardèche est un département du sud-est de la France, situé en région Rhône-Alpes. Ce département compte 283 945 habitants répartis sur 5 511 km². Il est essentiellement montagneux, formant le rebord oriental

du Massif central : il s'étend sur l'est des Cévennes et des monts du Vivarais, sur le Coiron et sur le plateau des Gras, entre lesquels coulent l'Ardèche, le Chassezac, l'Eyrieux, le Doux et la Cance. La Loire prend sa source au nord-ouest du département. La vallée du Rhône constitue la bordure orientale du département. Le chef-lieu de département de l'Ardèche est Privas, petite ville de 10 080 habitants, capitale du marron glacé.

Le caractère montagneux du département lui vaut d'être voué à l'élevage ovin sur une bonne partie de son territoire. Dans le Sud, on associe viticulture et polyculture. Dans la vallée du Rhône, élevage bovin, viticulture et maraîchage alternent. Le Rhône et la Loire naissante sont équipés en centrales hydroélectriques (Hydraulique, énergie). Les principaux sites industriels se trouvent le long du Rhône, à Annonay ville de 18 525habitants (cuir, textile, construction de transports en commun), autour d'Aubenas, ville de 11 105 habitants et au Cheylard, au bord de l'Eyrieux. Tous les types de ruralité sont représentés en Ardèche : rural isolé, pôles de développement ruraux, rural sous influence urbaine. Sur le plan scolaire, l'Ardèche fait partie de l'Académie de Grenoble qui regroupe en outre les départements de l'Isère, de la Drôme, de la Savoie et de la Haute-Savoie. 80% des écoles du département de l'Ardèche sont de type classes uniques ou classes à cours multiples .

La Drôme (26)

La Drôme est l'un des huit départements de la région Rhône-Alpes. Sur les plans scolaire et universitaire, elle fait partie de l'académie de Grenoble, qui regroupe les cinq départements de l'Ardèche, de l'Isère, de la Savoie, de la Haute-Savoie et, donc, de la Drôme. Elle compte environ 450.000 habitants répartis sur 6.500 km². Son côté ouest jouxte le Rhône, qui la sépare du nord au sud de l'Ardèche, sur plus de 100 km. Le territoire drômois, jadis d'abord voie de passage entre Lyon et Marseille, se polarise progressivement autour de Montélimar, au sud, et surtout du triangle Valence-Romans-Tain, au nord. L'agglomération valentinoise, qui dépasse à présent les 100.000 habitants, voit même se développer rapidement en son sein aujourd'hui un pôle universitaire, partiellement lié aux besoins économiques des PME-PMI régionales, qui s'approche des 10.000 étudiants.

Ce département rhodanien rassemble une grande diversité de paysages naturels fortement contrastés : essentiellement plaine rhodanienne du nord au sud, plateaux boisés des Chambarands au nord, flancs sud et ouest du Vercors, collines provençales du Diois, du Nyonsais et des Baronnies au sud. Sur le plan économique, il conjugue industries de pointe (nucléaire, électronique, etc.), sous forme de sous-traitance pour partie, fabrications traditionnelles (chaussures, etc.), productions agricoles de qualité (vins, fromages et huiles d'olive AOC, vergers de fruits, maraîchage, etc.), tourisme diffus et diversifié de moyenne montagne et d'arrière-pays (ski de piste et de fond, randonnées pédestre, équestre et vélocipédique, escalade, tourisme à la ferme, visite de sites historiques, etc.) et activités culturelles de qualité (nombreux festivals et manifestations musicales, théâtrales et chorégraphiques).

Tous les types de ruralité sont représentés en Drôme: rural isolé, pôles de développement ruraux, ainsi que rural sous influence urbaine. Tous les types d'école primaire également: classes uniques ou à plusieurs niveaux en zones rurales et montagnardes, réseaux d'éducation prioritaire à Romans, Valence et Pierrelatte. Sur un plan éducatif plus général, enfin, le taux d'accès au niveau du baccalauréat reste légèrement inférieur aux moyennes académique et nationale.

La Haute Loire (42)

Le département de la Haute-Loire appartient à l'ensemble des *Hautes Terres* du Massif Central : les deux tiers du territoire se situent au-dessus de 800m d'altitude. La quasi totalité du département est classé en « zone défavorisée de montagne », seules 13 communes, sur 260, sont en « zone défavorisée hors montagne ». Longtemps terre d'émigration, au profit notamment des villes voisines de Clermont-Ferrand (pour la moitié ouest) et Saint-Etienne (pour la moitié est), la Haute Loire a perdu 1/3 de sa population entre 1886 et 1975. Depuis cette date le déclin démographique est globalement enrayer et la population est en légère augmentation, grâce à un excédent migratoire positif qui compense un solde naturel toujours négatif du fait du vieillissement de la population.

Avec une population totale de 209 000 habitants, la Haute-Loire est un département peu peuplé (42 habitants/km²), avec de grandes disparités qui tendent à s'accentuer au profit essentiellement des communes du nord-est qui deviennent des banlieues de l'agglomération stéphanoise et connaissent une forte croissance de leur population.

Département à forte dominante rurale, la Haute-Loire ne comporte qu'un pôle urbain, tel que le définit le nouveau zonage établit par l'INSEE : Le Puy en Velay qui regroupe, avec sa couronne péri-urbaine un peu plus de 50 000 habitants.

Ce nouveau zonage distingue également trois pôles ruraux : Brioude (au nord-ouest), Yssingeaux et Sainte-Sigolène (au nord-est) qui constituent chacun un pôle d'emploi et de service. La part des élèves habitant

dans ce type de zone représente 31% des élèves de l'échantillon soumis à l'enquête pour la recherche sur la scolarisation en milieu rural et montagnard.

Les élèves habitant en milieu rural sous faible influence représentent 26% de l'échantillon répartis en deux ensembles : la périphérie de la ville du Puy et la banlieue de l'agglomération Saint-Etienne – Firminy située dans le département voisin de la Loire.

Le rural isolé qui représente 63% des communes de Haute-Loire, regroupe 43% de l'échantillon. Il est à noter que cette catégorie des « communes rurales isolées » établie par l'INSEE, est extrêmement hétérogène car elle comprend des cantons montagneux fortement dépeuplés avec de très faibles densités inférieures à 15 habitants par km², et des petites villes, comme Langeac qui regroupe plus de 4000 habitants et dispose d'un niveau d'équipement urbain relativement complet : collège, hôpital, grande surface... C'est à cette zone qu'appartiennent les 103 communes qui n'ont plus d'école publique ; elles représentent 40% des communes du département.

La Haute Saône (70)

Le département de la Haute-Saône est situé dans le nord de la Franche-Comté entre le plateau de Langres, les Vosges et la montagne jurassienne. C'est un plateau calcaire moyennement élevé qui s'incline de vers le sud-ouest et est parcouru par la vallée supérieure de la Saône. Ses aptitudes agricoles reposent, d'ouest en est selon l'altitude, sur la trilogie céréales, élevage laitier et forêt. Ses activités industrielles sont tributaires du pôle voisin de Belfort-Montbéliard.

Avec une densité de 43 habitants au kilomètre carré, un taux de natalité inférieur et de mortalité supérieur aux moyennes nationales, un tiers du territoire classé "milieu rural isolé", une population vieillie comportant un quart de plus de 60 ans, un taux bien supérieur à la moyenne nationale d'agriculteurs et d'ouvriers, un faible pourcentage de cadres, la Haute-Saône apparaît comme un vrai département rural...

Dès le tout début des années 90, une vigoureuse incitation des autorités académiques a amené la généralisation de l'association des écoles en Regroupements Pédagogiques Intercommunaux.

Le terrain d'observation porte sur les secteurs géographiques du nord du département les plus éloignés des influences urbaines

2) Equipe de recherche de l'Observatoire de l'Ecole rurale

- **Equipe de pilotage**

- ALPE Yves, Maître de conférences en sociologie, directeur adjoint de l'IUFM Aix Marseille
- CHAMPOLLION Pierre, IA-IPR, IUFM de Grenoble
- FROMAJOUX Renée-Claude, PIUFM, IUFM Lyon (Bourg-en-Bresse)
- POIREY Jean-Louis, Maître de conférences en géographie, directeur adjoint, IUFM de Franche-Comté

- **Enseignants chercheurs**

- GIRARDOT Jean-Jacques, Maître de conférences, directeur du centre MTI@SHS, Université de Franche-Comté
- L'HOTE Jean-Pierre, Maître de conférences, directeur du département de psychologie de l'université de Franche-Comté

- **Chercheurs associés**

- GUMUCHIAN Hervé, professeur de géographie, directeur du CERMOSEM, Université Joseph Fourier, Grenoble
- CAMPANALE Françoise, Maître de conférences en sciences de l'éducation, IUFM Grenoble
- LEGARDEZ Alain, professeur, sciences de l'éducation, IUFM Aix-Marseille

- **Autres participants à la recherche**

- CAMPANER Jean-Marc, PEMF, IUFM de Franche-Comté
- CARULLA Chantal, PEMF, IUFM de Grenoble (Privas).
- DUPUY René, responsable du centre IUFM du Puy
- DESCHAMPS Gisèle, PEMF, IUFM Aix Marseille (Digne les Bains)
- ELDIN Bruno, PIUFM, IUFM Grenoble (Valence)
- ESPALIEU Catherine, PIUFM, IUFM d'Auvergne (Aurillac)
- FAUGUET Jean Luc, Maître de conférences en sociologie, IUFM Aix-Marseille
- FERAUD Marcelle, PIUFM, IUFM Aix Marseille (Digne les Bains)
- GRASSET Eric, doctorant, Université Joseph Fourier, Grenoble
- HUGUENIN Gilles, Principal de collège, Besançon
- LADET Max, PEMF Grenoble (Privas), webmestre du site Ecole rurale.
- LARGE Jean, PIUFM Géographie, IUFM Lyon
- OEUVRARD Françoise, Ministère de l'Education Nationale, DPD
- RATTIN Claudine, PIUFM Grenoble (Privas)
- SERRES Patrick, doctorant, PE Grenoble
- TALON Mireille, PEMF, IUFM de Grenoble (Valence).

Yves ALPE, Pierre CHAMPOLLION, Renée Claude FROMAJOUX, Jean Louis POIREY

L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard

Tome 1 : Espaces ruraux et réussites scolaires

En 1997, les huit IUFM du « Pôle Sud Est » mettaient en place, sous forme de séminaires, une action de formation de formateurs sur la scolarisation en milieux ruraux et montagnards qui allait durer trois ans, et qui a généré un important projet de recherche, intitulé Observatoire de l'Ecole Rurale, destiné à identifier les différents paramètres qui influent sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves en zones rurales et montagnardes. Cet ouvrage, le premier d'une série qui devrait en compter cinq, synthétise l'ensemble des interventions réalisées au cours de ces séminaires, et présente l'orientation générale et la problématique de la recherche lancée en 1999 pour suivre de façon nominative pendant cinq ans une cohorte de 2600 élèves des écoles rurales et montagnardes de six départements français comprenant tous les types de ruralité déterminés par l'INSEE. Les quatre volumes suivants rendront compte des résultats de ce suivi de cohorte au fur et à mesure du déroulement de la recherche.

Un tel projet nécessite une équipe conséquente : plus de trente personnes (enseignants chercheurs, formateurs, enseignants, membres des corps d'inspection et des personnels de direction, doctorants) participent à ce travail de recherche pluriannuel qui associe actuellement cinq IUFM (Aix-Marseille, Auvergne, Franche-Comté, Grenoble, Lyon) et deux laboratoires universitaires (CERMOSEM-Université J. Fourier-Grenoble et MTI@SHS-Université de Franche-Comté).

Cette recherche, qui a suscité l'intérêt de l'Union Européenne, devrait déboucher sur la constitution d'un réseau thématique européen COMENIUS regroupant, sous la coordination de l'Observatoire, des établissements de formation des enseignants et des établissements scolaires de six pays (Autriche, Espagne, France, Italie, Roumanie et Suisse).