

Thème : L'orientation

La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire

Pierre Champollion

Université Joseph Fourier, IUFM de Grenoble
UMR Apprentissages, Didactiques, Évaluation, Formation (ADEF)
Observatoire de l'école rurale (OER)

La scolarisation en zone de montagne et, plus généralement, dans l'espace rural isolé conjugue aujourd'hui efficacité – ainsi qu'en témoigne l'indéniable réussite scolaire des élèves jusqu'en fin de collège, principalement fondée sur une triple modernité organisationnelle, pédagogique et didactique – et retard, comme l'attestent les non moins indéniables difficultés qu'elle connaît en matière d'orientation scolaire en fin de collège et en début de lycée : l'orientation reste encore fortement influencée par le double poids de l'ancre territorial, générateur de forte identité locale et de faible mobilité spatiale, et de la difficulté à se projeter dans l'avenir lointain, capacité indispensable à la construction d'un projet d'orientation.

Ce phénomène complexe, éminemment paradoxal, va bien au-delà de l'impact singulier de telle ou telle variable contextuelle sur telle ou telle caractéristique de la scolarité des élèves ruraux et montagnards : issu d'un grand nombre de variables variant de concert, il correspond apparemment à un impact global systémique, l'effet de territoire.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le concept de territoire, y compris au sein de sa discipline géographique fondatrice, n'est actuellement toujours pas complètement stabilisé à l'intérieur du champ des sciences humaines et sociales (SHS)¹. Pourtant, commence progressivement à poindre aujourd'hui dans les SHS l'hypothèse que, *variable d'analyse utile bien que notoirement sous-développée* (ARRIGHI, 2004) à la compréhension des phénomènes sociaux complexes, le territoire [ici la partie *rural isolé* de l'*espace à dominante rurale* et la *zone de montagne*] pourrait bien participer à l'*« explication »* partielle de nombre de phénomènes constatés, au niveau de l'école et du collège notamment. *La place des dynamiques territoriales est [en effet] longtemps restée modeste dans le domaine de l'éducation* (BROCCOLICHI et alii, 2007). On sait ainsi aujourd'hui que, dans un certain nombre de territoires, des « effets de contexte » liés à

NOTE

1. Dans la communauté scientifique des géographes cette notion fait actuellement l'objet d'un certain nombre de critiques dénonçant son usure, voire son obsolescence (*Cité des territoires*, Grenoble, 2007).

ces territoires influant sur la réussite scolaire et le processus d'orientation des élèves ont pu, dans les années 1980 à 2000, être mis en évidence. C'est le cas, notamment, en ZEP et en REP, ou bien en milieu rural, indifférencié (DEPP, IREDU) comme différencié (OER).

Jusque un peu avant les années 2000, la majorité des « explications » des inégalités scolaires constatées, sur le plan statistique aussi bien que sur le terrain, impliquant la dimension territoriale se limitaient à évoquer et, bien sûr, à étudier les contraintes institutionnelles ou géographiques, de la ruralité par exemple : *ce qui caractérise l'école rurale isolée, c'est [justement] sa distance physique des pôles urbains, facteur d'isolement (relatif), et la dispersion de la population sur le territoire, facteur d'« atomisation » des effectifs scolaires* (OUDOT, 2004). Dans ce cadre, l'on a ainsi pu observer, depuis les années 1980, un certain nombre de différences entre école rurale et école urbaine, soit positives relativement à la réussite scolaire en général, soit négatives à l'endroit de l'orientation plus particulièrement (DEPP, IREDU, OER, successivement).

L'idée que la localisation est importante [pour percevoir des processus éducatifs invisibles autrement, par exemple] est en effet rarement théorisée [par la recherche en

éducation], et la plupart des études sur l'efficacité de l'école sont réalisées sans tenir compte du contexte local : tout ce qui se passe en dehors de l'école n'est appréhendé qu'en « arrière-fond », à partir des caractéristiques personnelles des élèves, par exemple (origine sociale, culturelle) (...) (REY, 2007).

Il y a ainsi à nos yeux, entre autres yeux, dans cette perspective, deux principales façons de prendre en compte le « local » dans l'éducatif :

– en tant que simple contexte spatial, pour repérer ce qui se produit à l'intérieur de ce cadre, mais sans considérer que celui-ci détient des propriétés susceptibles d'influer significativement sur ce qui se passe au niveau éducatif ;

– en tant que processus social, parce que l'on pense que l'activité éducative est insérée dans un tissu de relations sociales qu'il est nécessaire d'identifier pour comprendre ce qui se passe au niveau scolaire.

NOTES

2. Équipe de recherche pluridisciplinaire, soutenue par les IUFM d'Aix-Marseille, d'Auvergne, de Franche-Comté, de Grenoble et de Lyon, qui a construit et analysé, de 1999 à 2007, une importante base de données sur la scolarité en milieux ruraux et montagnards (voir encadré 2).

3. Les bons résultats obtenus dans ces types de classe paraissent devoir aujourd'hui être réinterrogés pour certains chercheurs (LEROY-AUDOUIN & SUCHAUD, 2006).

4. Présentation évidemment caricaturale : nous ne sommes bien sûr pas partisans de la hiérarchie sociale implicite des filières scolaires qui sous-tend la majorité des pratiques actuelles d'orientation.

5. Par exemple les *classes uniques* et les RPI.

6. La typologie INSEE, modifiée en 2002, s'appuie désormais principalement sur les aires d'emploi.

7. Cf. notamment les décrets de 1961 et 1977, leurs arrêtés « subséquents » et la loi « Montagne » de 1985, qui a quelque peu assoupli une définition initiale légèrement différenciée selon les massifs par ailleurs.

Ce n'est donc que depuis quelques années au plus que l'on parle en France, pour tenter de comprendre ces observations paradoxales sur la scolarité rurale, positives à propos de la réussite scolaire et négatives relativement à l'orientation scolaire, ou sur d'autres types de scolarisation, urbaine par exemple, de plusieurs notions en cours de développement liées aux territoires : l'« effet du territoire » (GRELET, 2004, 2006), dans lequel s'inscrivent variable par variable les différences constatées ; l'« effet territoire », phénomène davantage intégrateur des caractéristiques sociales et des organisations éducatives susceptibles de rendre compte des acquisitions et des trajectoires scolaires (BEN AYED & BROCCOLICHI, 2007) ; *l'effet de territoire* (BIDOU-ZACHARIASEN, 1997, pour les territoires urbains, plus particulièrement les « espaces résidentiels fordistes », et CHAMPOLLION, 2005, 2006, pour les territoires ruraux, (plus particulièrement ruraux montagnards), notion carrément systémique d'interrelations plus globale, mais aussi plus complexe et généralement plus diffuse.

Les recherches scientifiques qui servent de support principal à cet article sont presque toutes issues d'une interrogation relativement ponctuelle, historiquement datée (1980-1990), développée notamment au sein des cinq IUFM qui ont soutenu la création de *l'Observatoire de l'école rurale*², qui est restée longtemps sans réponse scientifique valide complète : pourquoi les élèves issus des *classes uniques* rurales et montagnardes, après être entrés au collège dans les « meilleurs » (OEUVRARD, 1995)³, en sortaient-ils, et en sortent-ils toujours aujourd'hui, parmi les « pires » (DAVAILLON & OEUVRARD, 1998), en termes de hiérarchie sociale de choix d'orientation⁴ plus particulièrement ?

Signalons enfin que cet article n'abordera ni l'explication sociologique majoritaire désormais classique fondée essentiellement sur la *reproduction* (BOURDIEU & PASSERON, 1970, et sqq.), ni la prégnance, secondaire par rapport au facteur sociologique dominant, des organisations institutionnelles et des établissements scolaires (DURU-BELLAT, 1985 ; MINGAT, 1988 ; BRESSOUX, 1993)⁵.

Encadré 1 : espace à dominante rurale et zone de montagne

Globalement défini en creux par rapport à l'*espace à dominante urbaine* par l'INSEE et l'INRA en 1996-1998 à partir de l'analyse des flux migratoires quotidiens entre le domicile et l'emploi, l'*espace à dominante rurale* correspond à la « segmentation » appelée ZAUR (*zonage en aires urbaines et rurales*). Il comporte trois sous-ensembles spatiaux : l'*espace rural sous faible influence urbaine*, noté RSFIU, dans lequel de 20 % à 40 % des actifs résidents travaillent en zone urbaine, les *pôles ruraux et leurs périphéries*, notés PR, dans lequel au minimum 50 % des actifs sont des résidents, et l'*espace rural isolé*, noté RI, défini lui « négativement » (CHAMPSAUR, 1998)⁶.

La *zone administrative de montagne* ou *zone de montagne*, notée ici ZM, qui au sein de la base de données de l'OER est incluse dans l'*espace à dominante rurale*, rassemble des communes montagnardes de quatre des six départements du panel rural général (Ain, Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche et Haute-Loire) qui ont comme caractéristique principale d'avoir plus de 80 % de leur territoire situé à plus de 700 mètres d'altitude⁷.



ni le poids, secondaire lui aussi pour les mêmes raisons, des politiques publiques d'éducation (VAN ZANTEN, 2004)⁸, ni enfin les facteurs pédagogiques et didactiques spécifiques de l'enseignement en milieux ruraux et montagnards, dont l'influence réelle n'est du reste pas toujours précisément bien quantifiée.

L'IMPACT DU TERRITOIRE SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES ET LES PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES

Deux grands types d'espaces ruraux caractérisent, avec d'autres espaces ruraux, comme l'espace *rural sous faible influence urbaine* et les *pôles ruraux et leurs périphéries*, la base de données éducatives rurale générale élaborée progressivement de 1999 à 2007 par l'*Observatoire de l'école rurale* (voir encadré 2) : d'une part, la *zone administrative de montagne* et, d'autre part, la *fraction rural isolé de l'espace à dominante rurale*. Ce sont ces deux types d'espaces ruraux montagnards qui seront les plus fréquemment questionnés dans cet article.

Les quelque 2 500 élèves, comme leurs parents et leurs enseignants, des six départements français ayant des élèves suivis individuellement et interrogés par l'*Observatoire de l'école rurale* appartiennent à un grand « quart sud-est » de la France⁹. Le panel rural de l'OER dans son ensemble est, cependant, assez bien représentatif de l'espace à dominante rurale français en général et, surtout, de ses trois sous-ensembles spatiaux (encadré 1). Toutes les communes du panel rural montagnard OER, qui font partie de la « moyenne montagne » française¹⁰, sont elles aussi assez bien

Encadré 2 : la base de données

Pour aborder toutes ces problématiques du champ « éducativo-territorial », les chercheurs de l'*Observatoire de l'école rurale* ont construit, de 1999 à 2007, une base de données originale sur la scolarisation en milieux ruraux et montagnards à partir du suivi longitudinal nominatif, du CM2 à la fin du lycée, d'un panel de quelque 2 500 élèves ruraux et montagnards appartenant aux trois catégories de l'espace à dominante rurale des six départements interrogés, ainsi que leurs parents et leurs professeurs, à quatre reprises (2000, 2002, 2004 et 2005)¹¹. Cette base de données informatisée, complétée par l'affectation des élèves du panel à la rentrée 2007¹², est aujourd'hui forte d'environ 12 000 questionnaires supportant près d'un million d'items différents.

représentatives de la zone de montagne française dans son ensemble, si l'on excepte bien sûr les « hautes montagnes » des Alpes et des Pyrénées. Rappelons au passage que « *l'école rurale de montagne présente toutes les caractéristiques de l'école rurale en général : ses avantages et ses inconvénients sont simplement amplifiés par rapport à l'école rurale de plaine* » (MERIAUDEAU, 1980).

C'est principalement cette importante base de données, segmentée spatialement, qui nous a permis d'approcher et d'analyser de façon relativement fine la territorialisation rurale montagnarde de la réussite scolaire et du processus d'orientation pour lesquels les résultats scolaires, mesurés aussi bien par les performances des élèves que par leur âge, sont des plus prégnants en France, on le sait. L'accès aux études longues et plus particulièrement aux filières prestigieuses, scientifiques par exemple, est en effet largement déterminé par le fait d'être en avance, « à l'heure » ou en retard, donc globalement par l'âge des élèves¹³ (MEZEIX, 2007).

L'impact sur la « réussite scolaire »

Résultats aux évaluations nationales sixième : en français et

mathématiques, les élèves de la base rurale générale OER, toutes ruralités confondues, n'ont pas de résultats significativement différents de ceux de l'ensemble des élèves français. Et, lorsqu'il y a différence, elle est plutôt à l'avantage des élèves « ruraux » : ils sont ainsi 8 % et 10 % à obtenir de « bons scores », c'est-à-dire supérieurs à 90, en français et mathématiques, contre 5,8 % et 8,1 % respectivement en moyenne nationale¹⁴ (tableau 1).

Les travaux de l'*Observatoire de l'école rurale* confirment donc les travaux antérieurs menés par la DEPP à la fin des années 1980 – début des années 1990 (F. CÉUVRARD et A. DAVAILLON) et également par le

NOTES

8. Par exemple *l'éducation prioritaire*.

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

10. Issues des Alpes du sud, du sud du Jura et du flanc est du Massif central.

11. Qui s'est avéré globalement représentatif de l'ensemble de la société française (pour plus de précisions, voir CHAMPOILLION, 2005, *Thèse de doctorat*, Université de Provence).

12. À partir des données détenues par les *services statistiques rectoraux* et les *services régionaux de l'agriculture* concernés.

13. L'âge n'est pas cependant un facteur pur : si l'on creuse derrière, on retrouve vite du social, voire du territorial...

14. Références : OER 2000, publiées en 2002, et DEPP 2000, publiées en 2001.



CEREQ à la fin des années 1990 – début des années 2000 (J.-J. ARRIGHI).

Plus largement, les résultats obtenus par les élèves ruraux et montagnards suivis par l'OER sont même très légèrement supérieurs aux résultats moyens métropolitains comparables¹⁵ : « *Appréhendé en termes de retard scolaire, le niveau des élèves ruraux est assez proche de celui des élèves urbains [...]. Notons qu'il s'agit là d'une excellente performance de l'école rurale si l'on considère que la structure des origines sociales des élèves ruraux est a priori prédictive d'une performance bien moindre* » (ARRIGHI, 2004).

Retard scolaire en fin de CM2 et accès sans redoublement en troisième

Le tableau 2 confirme ces bons résultats. Plus on se rapproche des territoires isolés, et plus le retard scolaire se réduit ! Au-delà des petites variations observées entre les différents types d'espaces ruraux et montagnards, on remarque que l'avance globale prise par les élèves de la base générale en fin de CM2 perdure dans l'ensemble jusqu'en fin de collège.

NOTES

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

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

17. Bornes inférieure et supérieure de respectivement 52 et 85 pour le français, 45 et 85 pour les mathématiques.

18. Cf. *L'état de l'École* n° 11, 2001, MEN-DEP, pour les retards en CM2, et *Repères et références statistiques* (RERS), MEN-DEP, édition 2005, pour l'accès CM2/3^e.

Tableau 1 – Résultats du panel OER 1999 et résultats nationaux¹⁶ aux évaluations nationales sixième 2000 (« bons » et « faibles »¹⁷ résultats uniquement)

	Territoires concernés	Français	Mathématiques
« Bons résultats »	Zone de montagne ZM	6 %	9 %
	Rural isolé RI	8 %	10 %
	Rural général OER	8 %	10 %
	France entière	5,80 %	8,10 %
« Résultats faibles »	Zone de montagne ZM	1 %	2 %
	Rural isolé RI	1 %	2 %
	Rural général OER	1 %	3 %
	France entière	2,40 %	5,90 %

L'impact sur les prémisses de l'orientation scolaire et sur l'orientation scolaire elle-même

Au collège, moins de projets d'études longues

Compte tenu du poids des résultats scolaires sur les choix d'orientation, on ne devrait pas noter de différence significative dans la durée des études projetées. L'enquête OER « n + 2 », auprès des élèves de cinquième, a tenté de savoir si les poursuites d'études projetées différaient selon que ces élèves « rêvaient » ou se disaient « raisonnables ». En ce qui concerne le volet « raisonnable » de l'enquête, on s'aperçoit (tableau 3) que la ZM et le RI se distinguent du rural en général : leurs élèves comptent plus souvent que les autres ruraux arrêter

leurs études dans les trois ans. Peut-être faut-il déjà voir dans ce refus de se diriger autant que les autres vers des formations longues la crainte de devoir dans ce cas renoncer à une insertion professionnelle de proximité ? Nous y reviendrons plus loin.

Orientation à l'issue du collège

Les différences interruralités sont ici très faibles, tandis que les taux moyens des différentes ruralités restent toujours très en retrait des taux nationaux comparables (tableau 4). On retrouve une moindre aspiration à effectuer des études longues qui s'accuse encore chez les parents (- 9 points par rapport aux élèves). La demande spontanée d'accès à la seconde GT de la montagne apparaît particulièrement faible (59 %), notamment si on la rapporte à la moyenne nationale (- 6 points) (DAVAILLON, 1998).

Tableau 2 – Retards scolaires en CM2 en 1999 et taux d'accès CM2/troisième sans redoublement des élèves du panel rural général OER

Territoires concernés	Proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2	Taux d'accès CM2/3 ^e (hors redoublement)
Zone de montagne ZM	16 %	82 %
Rural isolé RI	17 %	86 %
Rural général OER	18 %	84 %
France entière ¹⁸	19 %	80 %
ZEP	32 %	

Tableau 3 – Durées « raisonnables » de poursuite d'études projetées par les élèves de cinquième de collège suivis par l'OER

	Zone de montagne ZM	Rural isolé RI	Rural total OER
« Arrêter vite » (d'ici 3 ans)	12 %	14 %	10 %



Tableau 4 – Vœux « spontanés » des élèves pour une orientation vers la seconde générale et technologique puis la première S (période institutionnelle de recueil des « intentions » d'orientation/y compris réponses non indiquées)

Territoires concernés	Zone de montagne ZM	Rural isolé RI	Rural général OER	France
% Vœux des élèves de 3 ^e pour la 2 ^{nde} GT	59%	61%	60%	71% ¹⁹
% Vœux des élèves de 2 ^{nde} pour la 1 ^{ère} S	31%	32%	34%	

Au niveau de la seconde GT, le « décrochage » de la ZM et du RI, par rapport à la base rurale générale de l'OER, n'apparaît plus guère : l'« écrémage » scolaire déjà évoqué a fait son œuvre... Néanmoins, la direction globale des tendances observées antérieurement est bien conservée : plus on va vers l'isolement, moins les études longues et générales, les plus prestigieuses notamment, sont plébiscitée.

VERS DES EXPLICATIONS PLUS GLOBALES ET PLUS SYSTÉMIQUES DES RÉSULTATS PARADOXAUX OBSERVÉS AU SEIN DE L'ÉCOLE RURALE ET MONTAGNARDE...

Les différentes explications globalisantes présentées maintenant sont toutes issues des interprétations qualitatives des données qualitatives et quantitatives recueillies sur le terrain entre 2004 et 2005 traitées notamment par la méthode statistique des analyses factorielles des correspondances (AFC²⁰, voir encadré 3) conduites sur les deux sous-bases de données montagne (« n + 4 » pour l'année 2004 et « n + 5 » pour 2005) de la base de données rurale générale 1999-2007 de l'*Observatoire de l'école rurale*²¹.

Les limites rencontrées dans le cadre des analyses statistiques conduites « variable par variable »

Un certain nombre de tris statistiques, tris « à plat » ou bien « bilans » comme tris « croisés », des différentes variables de la base de l'OER ont évidemment permis dans un premier temps aux chercheurs de l'équipe de l'Observatoire de l'école rurale d'exploiter une partie des données quantitatives recueillies (regroupement, réduction, traitement et interprétation), analysée variable par variable en général ou via croisements de deux ou trois variables, comme on l'a vu. Certains de ces tris statistiques ont même mis en relation des données quantitatives et des données qualitatives codées de la base OER. C'est, par exemple, le cas de l'étude de l'évolution de l'appréciation de leur propre niveau scolaire par les élèves du panel OER en fonction du type de territoire rural qu'ils ont fréquenté ou bien de l'étude de l'impact des stratégies de rupture de l'isolement sur la scolarité et l'orientation mises en œuvre par les écoles et les collèges en fonction du type de territoire rural fréquenté²².

Mais aucune véritable analyse globale des phénomènes éducatifs complexes qui se jouent dans les territoires ruraux et montagnards comme dans d'autres territoires n'avait bien

sûr pu être menée sur la base rurale générale OER ou sur ses sous-bases dans ce contexte statistique classique où les variables, qualitatives notamment, étaient généralement exploitées soit individuellement, par tris à plat, soit deux à deux, par exemple par tris croisés. Or, *la combinaison des facteurs, on le sait, est plus importante que chacun d'entre eux pris isolément* (BRESSOUX, 2004).

L'apport décisif des analyses factorielles des correspondances pour explorer les impacts territoriaux globaux

Nous avons formulé l'hypothèse centrale, qui nous a été « suggérée » par des années de fréquentation professionnelle de terrain et d'analyses statistiques de la scolarisation rurale et montagnarde, que les éventuels effets de territoire que nous cherchions à mettre en évidence avaient les plus grandes chances de se manifester, sur un territoire donné caractérisé par quelques variables contextuelles fondamentales, à travers un

NOTES

19. Panel DEPP 1995.

20. Les logiciels utilisés pour ces AFC ont été développés par le centre MTI@SHS du laboratoire ThéMA UFC/CNRS de Besançon.

21. La sous-base OER « montagne » comptait, en 1999-2000, 920 élèves dits « usagers » ; en 2004, 633 élèves ; en 2005, 539 ; sa structure interne n'a pas véritablement été affectée par la décrue des effectifs (CHAMPOILLION, 2005).

22. Cf. les quatre tomes de *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnards* publiés depuis 2001 sous la direction de l'équipe de pilotage de l'OER par les Presses Universitaires Franc-Comtoises : *Espaces ruraux et réussites scolaires* (2001), *Au seuil du collège* (2003), *Collégiens à mi-parcours* (2005) et *Le Devenir des élèves en fin de collège : parcours et projets* (2006).



système complexe mettant en relation une multiplicité de caractères susceptibles de varier ensemble : facteurs aussi bien quantitatifs (« résultats scolaires », par exemple) que qualitatifs (« estime de soi », « jugement de son niveau scolaire actuel », « estimation de sa réussite ultérieure », « appréciation de son contexte territorial », etc.). Les AFC nous ont paru constituer sous cet angle *a priori* un outil statistique bien adapté pour tenter de mettre à jour ces effets de territoire. L'exploration des différentes bases de données OER par la méthode des AFC nous semble donc nous rapprocher le plus de la « réalité » multifactorielle complexe observée. C'est pourquoi cette approche a été privilégiée ici.

La mise en évidence d'« effets de territoire » systémiques en fin de collège et en début de lycée

Les interprétations systémiques initiales

Au-delà de l'explication sociologique, dominante ici aussi, qui est portée par l'axe 1²³ des deux AFC réalisées sur les sous-bases « montagne » de l'OER « n + 4 » et « n + 5 », nous avons pu mettre en évidence *via* l'utilisation du plan factoriel [2,3] défini par les axes 2 et 3 un effet de contexte territorial complexe directement lié à l'espace rural montagnard : effet limité certes, mais bien réel, qui n'avait pu jusqu'ici qu'être pressenti de manière diffuse (CHAMPOLLION, 2005). Celui-ci s'est « matérialisé » de façon comparable aux deux

Encadré 3

Les « analyses factorielles des correspondances » (AFC) se sont avérées être, depuis leur mise au point à la fin des années 1960 par J.-P. BENZECRI, entre autres, de puissantes méthodes globales de description et d'analyse des données, y compris et d'abord qualitatives. En effet, alors que des outils statistiques efficaces existent pour mesurer individuellement les liaisons entre deux variables quantitatives (« coefficient de corrélation »), entre une variable quantitative et un variable qualitative (« rapport de corrélation »), ou pour analyser des ensembles de données quantitatives « analyses en composante principale » ou ACP), peu de solutions sont encore disponibles pour étudier de façon globale les « correspondances » susceptibles de « relier », de façon non nécessairement « linéaire », par « attraction » et « répulsion » notamment, un ensemble de données qualitatives. C'est précisément ce que permettent les AFC qui regroupent le long de quelques axes, selon l'option choisie, les différents « individus » ou les différents « caractères » variant de concert au sein de « projections » fondées sur la « métrique »²⁴ du χ^2 . Les actuels logiciels d'AFC permettent de visualiser²⁵ ces axes et les caractères les « structurant » dans des représentations graphiques très explicites (BENZECRI, 1979 ; CIBOIS, 1983).

niveaux observés, à la fin du collège et au début du lycée, par deux grands « comportements » collectifs complémentaires :

D'une part, par un *ancrage territorial*, marqué par une mobilité géographique physique réduite et par une identité locale forte, qui pèse sur la scolarité et l'orientation à deux niveaux : d'abord, en contrignant le jeu normal du processus d'orientation en autolimitant les ambitions des projets des élèves, ensuite, en entravant significativement la demande de formation des jeunes ruraux montagnards qui avaient réussi à s'affranchir partiellement ou totalement des pesanteurs locales²⁶ (axe 2).

D'autre part, par une faible *capacité à se projeter loin de l'horizon temporel immédiat*, c'est-à-dire ici essentiellement l'année en cours, faiblesse qui influence elle aussi les trajectoires scolaires en rendant peu envisageable et, surtout, beaucoup plus difficile la construction de projets d'orientation susceptibles de se développer sur le moyen et le long terme (axe 3).

Nous y reviendrons plus loin, lorsque nous tenterons d'ébaucher une première caractérisation, sur le fond, de l'effet de contexte territorial observé.

NOTES

23. L'axe 1 correspond, dans les deux AFC, à environ la moitié de la « variance expliquée » ou « inertie » du nuage global des variables-caractères.

24. Permettant de prendre en compte les éventuelles pondérations des différents caractères.

25. Parce que basées sur une « géométrisation » des relations existant entre les différentes variables. Les logiciels d'AFC qui ont été utilisés ici, respectivement ANACONDA pour le traitement des données et NUAGE pour la visualisation des résultats, sont tous deux empruntés au centre MTI@SHS du laboratoire ThéMA CNRS, université de Franche-Comté.

26. Ce phénomène, s'il touche à des degrés divers tous les élèves, pénalise surtout ceux qui envisagent de poursuivre des études longues hors de leur montagne, natale comme appropriée.



Rapide focus sur la méthode d'obtention des résultats issus de l'utilisation explicative du plan factoriel [2,3]

Par rapport aux axes 2 et 3 précédents, toutes les « variables-caractères » actives sélectionnées pour l'AFC « montagne » « n+5 » sont localisées à l'intérieur d'un « nuage » général de forme ellipsoïdale nette, qui se présente exactement comme l'homologue, morphologiquement parlant, du nuage général que nous avions mis en évidence au niveau de l'analyse de l'AFC « montagne » « n+4 »²⁷. Au sein de ce nuage global, trente-deux caractères, tous de contribution égale ou supérieure à la

moyenne des contributions par rapport aux axes 2 et 3 de l'AFC « montagne » « n+5 », sont communs aux axes 2 et 3. Ils se répartissent assez remarquablement autour des deux bissectrices des quatre quadrants, qui correspondent respectivement aux grand et petit axes de l'ellipse, à égale distance de chacun des deux axes. Le graphique 1 illustre clairement ce phénomène particulier.

C'est notamment cette disposition spatiale particulière qui, en minorant la hauteur de la contribution de ces trente-deux caractères aux axes 2 et 3, légitime pleinement le recours explicatif²⁸ au plan factoriel [2,3], qu'ils structurent fortement. L'équidistance générale des deux axes de toutes les variables-caractères contribuant

fortement au plan [2,3] souligne bien l'importance du caractère systémique de l'explication territoriale développée²⁹.

NOTES

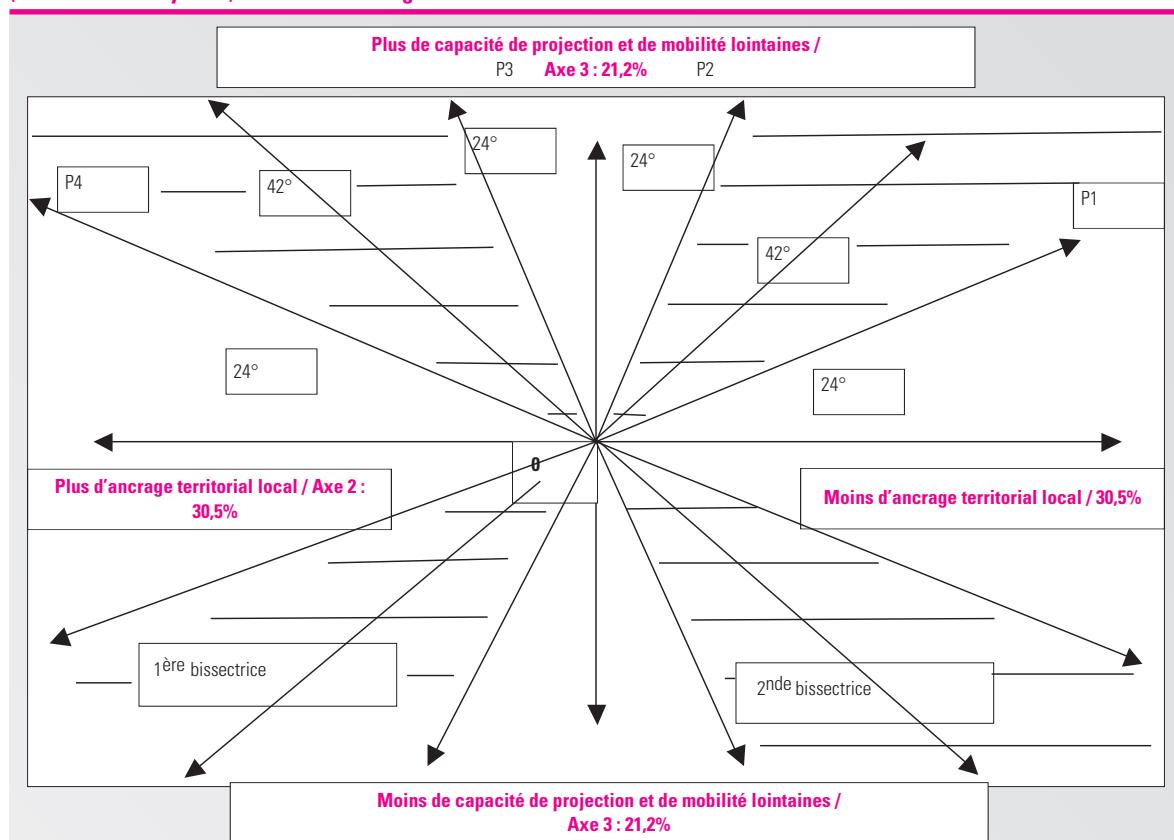
27. Cf. référence bibliographique n° 9.

28. Et non pas seulement l'utilisation géométrique du cadre spatial que constitue le plan factoriel.

29. Pour obtenir plus de détails méthodologiques et techniques, se référer à la bibliographie (n° 9). Toutes ces questions méthodologiques sont beaucoup plus largement développées dans notre HDR à venir : *École et territoire : de l'impact du territoire à l'effet de territoire*, 2008.

30. Pour ces deux caractères sur les trente-deux, les « 24 degrés » deviennent « 18 degrés » : ils sortent donc légèrement de la zone hachurée en se rapprochant des axes.

Graphique 1 – Localisation des trente-deux caractères communs aux axes 2 et 3 de contribution supérieure à quatre (contribution moyenne) de l'AFC « montagne » « n+5 »



Légende : Les trente-deux caractères communs, sauf deux³⁰, se trouvent tous à l'intérieur des quatre zones « hachurées » issues de l'origine des axes délimitées par les deux bissectrices supportant les demi-droites P1 et P2, P3 et P4 qui sont déterminées par les angles indiqués sur la figure

En dehors des quelques variables contextuelles de caractérisation territoriale retenues, les caractères renvoient tous à des variables dépendantes : « espaces attractifs ou répulsifs », « représentation urbaine ou rurale du collège », « durée projetée des études pour les élèves et les parents », « mobilité spatiale envisagée », « souhaits d'orientation », « activités de loisirs », par exemple. Les variables contextuelles, elles, se rapportent directement aux types de territoire (« rural isolé ») ou de politiques territorialisées (« travail en réseau ») qu'elles caractérisent.

En précisant la comparaison des deux AFC, on s'aperçoit que, au-delà des quelques rares variables nouvelles introduites dans la dernière AFC pour tenir compte de la poursuite des trajets scolaires au-delà de la fin du collège, par exemple les « vœux d'orientation post-seconde », la plus grande partie des caractères contribuant majoritairement à la structuration des axes 2 et 3 de l'AFC « n+4 » se retrouvent au niveau de l'AFC « n+5 » : 15 sur 23 pour l'axe 2 et 13 sur 17 pour l'axe 3.

Qui plus est, la moitié des contributions structurant fortement le plan factoriel [2,3] de l'AFC « n+5 » appartenait déjà à la liste des contributions structurant fortement le plan factoriel de l'AFC « n+4 ». Sur ces quinze variables-caractères, seules quatre d'entre elles relèvent globalement du champ d'appartenance territorial montagnard (DEP 6 ou « département de la Haute-Loire » et DEP2 ou « département des Alpes-de-Haute-Provence », fortement, TM3 ou « pôles ruraux », moins fortement) ou contextuel (CE3 ou « utilisation régulière des TICE par l'école », TICE dont la *zone de montagne* et le *rural isolé* sont les

territoires les plus fortement utilisateurs). Toutes les onze autres font partie des variables dépendantes liées notamment aux représentations, dont huit sont directement territorialisées. C'est dire si, au-delà de la seule signification individuelle des axes, les deux effets de territoire mis au jour dans les deux AFC montagne sont extrêmement proches l'un de l'autre.

Le premier essai de caractérisation des effets de territoire identifiés

Ce qui apparaît donc, *in fine*, comme véritablement caractéristique de la mise en œuvre des facteurs explicatifs des spécificités constatées dans la scolarisation des élèves de la zone rurale montagnarde, c'est en premier lieu la dimension globale et systémique de cet effet de contexte territorial. Car il n'y a véritablement pas de séparation nette dans l'impact sur l'orientation, par exemple, entre d'une part la proximité ou l'éloignement ou encore l'absence d'infrastructures éducatives, sociales et culturelles, et d'autre part l'ouverture des mentalités des usagers, élèves et parents, et dans une moindre mesure des professionnels de l'école sur l'extérieur et l'avenir lointains.

Tout se passe en effet, dans la pratique, comme si les bons résultats scolaires observés avaient en zone rurale montagnarde impérativement besoin, pour être capitalisés en termes de projets d'orientation, que les élèves développent leurs capacités individuelles de mobilité géographique réelle et de projection psychologique lointaine. Bref, qu'ils prennent conscience de la nécessité, parfois, de sortir de façon peut-être temporaire de l'ancrage temporel et territorial

immédiat pour aller acquérir ailleurs une qualification professionnelle correspondant à leurs vœux. Et que, bien sûr, ces mêmes capacités soient développées chez tous les autres acteurs de l'orientation, notamment chez les parents d'élèves.

Il convient, enfin, de noter que ces tendances mises en évidence par les deux AFC se conjuguent aux effets restrictifs d'une offre de formation professionnelle limitée et d'un nombre restreint d'emplois locaux dans les territoires ruraux montagnards, pour rendre encore moins aisée l'élaboration de projets d'orientation impliquant des études longues, c'est-à-dire générales le plus souvent.

La question de la modélisation et de la transférabilité du concept d'effet de territoire

Un cadrage théorique initial directement issu de recherches empiriques

Les effets de territoire, correspondant aux deux manifestations mises en évidence par nos recherches au sein de la *zone de montagne* à deux reprises, se distinguent *a priori* des effets du territoire. « Effets de territoire » versus « effets du territoire » : les seconds renvoient essentiellement à des impacts territoriaux plutôt « individualisés », repérés variable par variable. Ils portent électivement sur une ou deux variables, quelque peu isolées de l'ensemble des autres facteurs plus ou moins intercorrélés, comme la « réussite aux évaluations sixième », l'« utilisation dans l'enseignement des TIC³¹ », les « activités de loisirs », etc. En revanche, les effets de territoire



correspondent, eux, davantage à des effets globaux, intéressant un grand ensemble de variables et, surtout, jouant, comme on l'a vu, de façon systémique. Bien sûr, dans la mesure où les effets systémiques de territoire touchent globalement la grande majorité des variables dépendantes territorialisées, chacune d'entre elles sera également touchée. Dans le cadre d'un effet systémique de territoire, l'étude individuelle de l'impact spécifique du territoire sur telle ou telle variable peut être légitimement entrepris, en gardant en tête l'impact potentiel du jeu des interactions au sein du phénomène global. Les effets « du » territoire seraient ainsi, sous cet angle, contenus dans l'effet général « de » territoire, lorsqu'il existe évidemment.

Si les seconds effets sont aujourd'hui avérés (CERÉQ, DEPP, OER), les premiers n'ont été mis en évidence qu'à deux reprises (BIDOU-ZACHARIASEN, 1997 ; CHAMPOLLION, 2005, 2007) dans des contextes territoriaux particuliers (espaces urbains spécifiques et sous-bases « n+4 » et « n+5 » liées à la partie *zone de montagne* de la base rurale générale OER, respectivement). De tels effets systémiques sont cependant fortement suspectés, voire quasi-repérés, dans l'espace rural

NOTES

31. Technologies de l'information et de la communication.

32. Davantage, ici encore, de détails techniques sur ce phénomène et son début de modélisation dans notre HDR à venir *École et territoire : de l'impact du territoire à l'effet de territoire*, 2008.

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

isolé, toujours au sein de la même base OER. Au-delà, ce type d'effet de territoire n'a pas encore jusqu'ici été aperçu, voire seulement entr'aperçu, dans l'espace rural indifférencié correspondant à la base rurale générale de l'OER, ni dans ses sous-espaces ruraux que sont les *pôles ruraux* et le *rural sous faible influence urbaine*.

Une tentative d'ébauche de modélisation

Un effet de territoire sur le système scolaire, tel qu'on peut donc le caractériser provisoirement aujourd'hui au travers de ses deux premières apparitions en milieu montagnard, se manifeste globalement, de façon systémique. Il porte en effet sur l'ensemble des différentes variables dépendantes variant de concert, ou à tout le moins sur une sous-partie significative de celles-ci, hors variables d'appartenance ou environnementales. Il amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux. Il s'appuie méthodologiquement sur un « plan factoriel » dans lesquels la très grande majorité des variables actives se regroupent nettement à proximité des bissectrices des axes constitutifs dudit plan factoriel (CHAMPOLLION, 2008)³².

Ainsi, pour les deux AFC rapidement présentées et analysées ici, l'effet de territoire mis en évidence a généré, de façon éminemment paradoxale, un renversement de tendance du lent processus d'orientation initié au cours du collège : aux bons résultats scolaires ne sont plus associées, comme on le constate généralement en France, des orientations largement

ouvertes vers les filières générales longues de lycée, à l'issue de la troisième et de la seconde GT³³. Ce phénomène paradoxal, qui débute *de facto* dès les rêves et les projections des élèves et des parents en fin du primaire, se développe aussi bien au niveau des projets d'orientation spontanés que lors des procédures institutionnelles, aussi bien chez les élèves que chez les parents et, dans une moindre mesure, chez les enseignants.

Quelle généralité potentielle pour le concept ?

Au-delà de ces effets de territoire particuliers, qui se sont manifestés deux fois en zone rurale montagnarde sur le corpus statistique de l'OER, n'y aurait-il pas plusieurs types d'effet de territoire pesant sur les processus d'orientation, qui se révéleraient caractéristiques de certains territoires et non pas d'autres, qui pourraient par conséquent ne se manifester que dans certains territoires ? N'y aurait-il donc pas de multiples types d'effets de territoires, spécifiques des territoires urbains, par exemple des *zones d'éducation prioritaire* et allant au-delà des politiques éducatives qui y sont développées, ou bien spécifiques des zones de piémont pré-montagnardes, ... ?

D'autres recherches, très rares, ont tenté de repérer et de comprendre, notamment dans un contexte urbain particulier, celui de l'« espace résidentiel fordiste urbain », *comment des trajectoires socio-économiques peuvent se construire de façon variable en fonction de différents « effets de territoire »*. Les deux études comparatives qualitatives localisées conduites ont permis de conclure, provisoirement, que *les trajectoires*



individuelles [économiques] s'élaborent dans leur inscription territoriale qui est aussi sociale et que le territoire constitue un médiateur fondamental [qui] représente un espace de mobilité des ressources et un vecteur d'identité (BIDOU-ZACHARIASEN, 1997).

Un point de méthodologie

Au-delà de l'analyse statistique initiale des données qualitatives par la méthode des AFC, une partie des résultats obtenus et des interprétations effectuées proviennent d'autres méthodologies, comme d'autres méthodologies, comme l'analyse « anthropologique » d'*histoires de vie* recueillies *via* des entretiens réitérés. Depuis 2007 l'Observatoire de l'école rurale approfondit ainsi les résultats statistiques globaux par l'analyse qualitative d'entretiens individualisés semi-directifs réalisés avec des élèves du panel, visant la compréhension fine des histoires de vie scolaire des élèves les plus emblématiques³⁴.

Pour faire court, nous dirions volontiers aujourd'hui que ces deux approches sont à la fois complémentaires et indispensables. L'approche statistique est sans doute la mieux à même de repérer rapidement les effets de territoire³⁵, tandis que l'approche anthropologique est, elle, probablement la plus apte à entrer dans les détails de la « matérialisation » des effets de

territoire identifiés. Pour nous, la première devrait être développée « en amont », alors que la seconde n'interviendrait que plus tard, « en aval ».

PREMIÈRES CONCLUSIONS

Les analyses factorielles des correspondances que nous avons conduites sur les deux sous-bases de données « montagne » de l'Observatoire de l'école rurale nous ont permis de mettre en évidence, dans les deux cas analysés, le rôle d'effets de territoire systémiques, qui fonctionnent comme une territorialisation de fait des processus d'élaboration des projets d'orientation scolaire de l'ensemble de ses acteurs (collégiens et lycéens, parents, enseignants, conseillers d'orientation-psychologues, etc.). Ici, cette territorialisation va majoritairement dans le sens d'une plus grande modestie et d'une plus grande proximité des projets d'orientation conçus et médiatisés. Elle réduit donc *de facto* la taille de la palette des choix d'orientation réellement « disponible » pour les élèves ruraux et montagnards, de leurs parents et de leurs enseignants.

Elle creuse ainsi un peu plus l'inégalité des chances initiale relative à l'orientation et à l'insertion, liée essentiellement à l'origine sociale et culturelle, qui « pénalise » aujourd'hui les élèves ruraux et montagnards.

Le constat global qui ressort est que, par un effet de territoire spécifique, les bons résultats scolaires des élèves ruraux montagnards du panel OER obtenus au niveau de l'école primaire, tendance déjà observée sur le plan national dès la fin des années 1980 notamment par la DEPP puis l'IREDU, se poursuivaient sans trop d'érosion jusqu'à la fin du collège.

NOTES

34. Y. ALPE et J.-L. FAUGUET dans la vallée alpine de l'Ubaye, autour de Barcelonnette, d'un côté, et P. CHAMPOLLION et A. LEGARDEZ, sur le secteur du Cheylard, au pied du plateau ardéchois, de l'autre.

35. Quand des données statistiques pertinentes sont évidemment disponibles pour ce faire.

Mais que, paradoxalement, l'orientation scolaire ultérieure de ces élèves n'était aujourd'hui ni au niveau de leurs performances scolaires, ni même de leurs souhaits spontanés d'orientation.

Le territoire, dans l'acception géographique ou spatiale du terme, marque donc potentiellement de son empreinte les parcours scolaires au collège et au lycée. C'est le cas en zone rurale montagnarde, mais sans doute aussi, de façon probablement moins flagrante, dans la plus grande partie de l'espace rural, à tout le moins dans l'espace rural isolé, ce qui reste cependant à vérifier avec précision. ■





Bibliographie

- [1] **Alpe Y.** (2006), « Le Système éducatif en milieu rural : trajectoires scolaires et contextes sociaux et territoriaux », *Habilitation à diriger des recherches*, université de Provence.
- [2] **Arrighi J.-J.** (2004), « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation-Emploi*, n° 87.
- [3] **Bidou-Zachariassen C.** (1997), « La Prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains », *Revue Française de Sociologie*, Vol 38, n° 1, pp. 97-117
- [4] **Broccolichi S., Ben-ayed C., Trancart D.** (2006), « Les Inégalités socio spatiales d'éducation », in MAURIN L. et SAVIDAN P., *L'Etat des inégalités en France*, Belin
- [5] **Ben Ayed C., Broccolichi S.** (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités socio spatiales d'éducation : quelles variations maximales des acquisitions et des parcours scolaires ? », in *Actes du colloque international Education et territoires*, Digne-les-bains, 29-30 novembre 2007
- [6] **Caille J.-P.** (2005), « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », in *Éducation & Formations*, n° 72, décembre 2005, DEPP-MEN
- [7] **Caro P.** (2006), « La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation », *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 223-240
- [8] **Champollion P.** (2006), « L'École et la montagne », *Cahiers Pédagogiques*, n° 447, *École, milieux et territoires*, pp. 14-15
- [9] **Champollion P.** (2005), *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*, Thèse de doctorat, université de Provence.
- [10] **Champsaur P.** (dir) (1998), *Les Campagnes et leurs villes*, INRA-INSEE
- [11] **Davaillon A., Cœuvrard F.** (1998), « Réussit-on à l'école rurale ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp 33-35
- [12] **Grelet Y.** (2004), « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », *Formation-Emploi*, n° 87, Paris : La Documentation Française
- [13] **Grelet Y.** (2006), « Des Territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *Bref*, CEREO, n° 228, 4 p.
- [14] **Leroy-Audouin C., Suchaut B.** (2006), « Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats qui relancent le débat », *Note de l'IREDU*, n° 06/01.
- [15] **Cœuvrard F.** (1995), « Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques », *Éducation & Formations*, n° 43, pp. 113-116, DEPP-MEN
- [16] **Rey O.** (2007), « Éducation en milieu urbain : l'espace est social », *Écrans de veille en éducation*, Paris : INRP (écho d'une communication au congrès ECER 2007 de Gand en Belgique d'A. DYSON, co-directeur du *Center for Equity in Education* à l'université de Manchester en Angleterre).

