Dossier

L'ÉCOLE RURALE

Un nouveau chemin ?

L'école rurale se transforme comme le rural lui-même, autrefois caractérisé par l'importance de l'activité agricole. Il voit changer sa population, s'ouvrir ou au contraire s'enclaver ses territoires sous l'effet conjugué des choix politiques en matière de transports et du développement des nouvelles technologies. Pour une école à la fois élément central de la vie des territoires ruraux et montagnards et rempart contre les inégalités sociales, il s'agit d'évoluer sans se dénaturer.

Malgré la diminution très sensible du nombre d'écoles sous l'effet des fermetures ou de la création de regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), malgré la perte d'effectifs, le système éducatif en milieu rural concerne encore aujourd'hui près du quart des élèves du primaire, et un peu moins du cinquième des collégiens, ce qui représente près d'un million d'élèves.

L'école rurale demeure donc une réalité incontournable et ceci bien qu'elle n'échappe pas aux évolutions de notre société comme le souligne Pierre Champollion (voir p.34). Elle est ainsi confrontée selon les secteurs à un renouvellement de sa population entraînant une évolution sociale des publics accueillis, ou au contraire à une baisse démographique qui peut menacer jusqu'à la survie de certains territoires. Face à ces transformations, l'école rurale a toujours su réagir par l'innovation et l'adaptation des formes scolaires et de ses pratiques pédagogiques. Parmi ces dernières, la classe multi-niveaux, rendue obligatoire par le tissu scolaire dispersé, a largement fait la preuve de son efficacité pédagogique comme le souligne Sylvie Jouan (voir p.35). Plus largement, le débat récurrent entre le local (habitants, parents d'élèves, maires ruraux) qui défend la présence d'un service public de proximité, et le global (l'institution scolaire, le ministère de l'Éducation) principalement préoccupé par les questions budgétaires a été récemment réactivé par le développement des conventions ruralité qui proposent une contractualisation entre les acteurs. Une modalité controversée qui ne répond pas aux enjeux du maintien d'un service public d'éducation au plus près de ses usagers et de la préservation d'une école rurale qui peut se montrer fière de ses résultats.

DOSSIER RÉALISÉ PAR FRANCIS BARBE ET PHILIPPE MIQUEL

© MIRA / NAJA

PIERRE CHAMPOLLION

Pierre Champollion est chercheur titulaire au laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP) de Lyon 2-Saint-Étienne et chercheur associé au laboratoire Espaces et Sociétés-Caen (ESO-Caen). Il préside l'Observatoire éducation et territoire (OET). Co-auteur avec Yves Alpe et Angela Barthes d'« École rurale et réussite scolaire » (éditions Canopé, 2016), il vient de rédiger « Inégalités d'orientation et territorialité. L'exemple de l'école rurale montagnarde », une contribution au rapport CNESCO à paraître intitulé « Justice à l'école et territoires » .

« L'école rurale et montagnarde n'est pas une école de seconde zone »

Peut-on encore parler d'école rurale ?

PC. Je pense que oui, même si la distinction avec l'école urbaine paraît moins forte aujourd'hui qu'il y a 20 ou 30 ans. Notre équipe de chercheurs, qui associe géographie, sociologie et sciences de l'éducation, a travaillé sur la scolarité rurale à partir de deux suivis longitudinaux CM2-3e réalisés à douze ans d'écart d'élèves scolarisés dans différents milieux ruraux. En essayant d'appréhender toutes les dimensions de l'école rurale et de moyenne montagne : l'organisation scolaire, l'orientation, la pédagogie, la didactique, les représentations et les comportements des élèves, des parents et de tous les acteurs. L'école rurale reste porteuse de pratiques pédagogiques innovantes avec des classes multi-cours qui, par exemple, changent la posture de l'enseignant - de magistrale à accompagnatrice - et conduisent à développer le tutorat entre élèves d'âges différents. Le rapport au territoire est aussi différent : les élèves présentent souvent un *« ancrage »* territorial plus marqué et les enseignants utilisent plus fréquemment l'environnement territorial pour les situations d'apprentissage ; puis les élèves ruraux ont une vision plus positive de leur territoire de vie et de leur école. Nous avons repéré également un *« effet de territoire »*, notamment en rural montagnard, qui combine paradoxalement de bons résultats scolaires avec une orientation *« modeste »* au moment de l'orientation en troisième. Les bons élèves s'orientent ainsi significativement moins vers des études longues et générales que dans le reste de la France. Mais l'ensemble de ces caractéristiques a tendance à décroître et, par voie de conséquence, la spécificité de l'école rurale à diminuer.

Revenons sur les différences de réussite et de parcours et donc sur la question des inégalités territoriales.

PC. Les inégalités scolaires ne viennent pas que de l'élève, mais aussi du contexte. La moitié des inégalités contextuelles en milieux ruraux et montagnards sont liées à l'environnement social, un tiers

« Au fond de l 'Ardèche, par exemple, toutes les classes sont pourvues d'un TBI »

d'entre elles sont relatives au cadre scolaire avec entre autres, l'effet-maître, l'effet-établissement, mais il en reste environ 15 % qu'on peut attribuer au territoire, et notamment à son volet symbolique, la *« territorialité »*. Avec, en premier lieu, une forme d'auto-censure qu'on trouve chez les parents et les élèves du rural qui ont des niveaux d'aspiration et d'expectation plus faibles, à performances scolaires et niveaux sociaux égaux, en termes d'orientation scolaire : ils aspirent à des études moins longues et même, s'attendent à y échouer. S'y ajoutent les problèmes de l'éloignement et, parfois, de la faiblesse de l'offre de formation. On note aussi, dans certains territoires ruraux de montagne, une particularité paradoxale relative au genre liée à la territorialité rurale-montagnarde. Ce sont les garçons, autrefois « *voués* » à reprendre la ferme des parents, qui sont incités par ceux-ci à rester au pays, alors que ces mêmes parents acceptent que les filles *« partent »* pour se former. Car, si les garçons s'engagent dans des études longues, ils ne pourront pas revenir au pays où *« seuls »* le vétérinaire et le médecin ont le niveau Master.

Votre enquête tord le cou à un certain nombre d'idées reçues sur l'école rurale...

PC. L'école rurale et montagnarde n'est pas une école de seconde zone, inefficace. La grande majorité des études montrent que les élèves y réussissent plutôt assez bien. Sur

le plan pédagogique, elle ne correspond pas à l'image nostalgique du documentaire *« Être et avoir »*, c'est au contraire en général un véritable *« laboratoire »* pédagogique et didactique. Les difficultés liées à la démographie déclinante ont obligé l'école rurale à réfléchir et à inventer des situations pédagogiques, des outils didactiques, des organisations scolaires adaptées. Ce n'est pas non plus une école sous-équipée. Dans le *« rural isolé »* notamment, on essaie souvent de compenser l'isolement par le développement de l'équipement informatique. Au fond de l'Ardèche, par exemple, toutes les classes sont pourvues d'un TBI. Ce qui pèse ce n'est pas automatiquement l'isolement social et culturel, comme on le croit, mais plutôt l'enclavement géographique, générateur par exemple de difficultés de transport.

Comment analysez-vous le développement des conventions ruralité ?

PC. Je trouve intéressante l'idée de se projeter dans le moyen terme et d'entrer dans une planification *« contractualisatrice »*, plutôt que d'opérer tous les ans des fermetures et des ouvertures de classe. Mais, dans la pratique, les conventions rurales servent trop fréquemment de *« chevaux de Troie »* pour fermer des classes uniques et privilégier systématiquement les RPI *« concentrés »* aux RPI *« éclatés »*. Il n'y a pas pour moi une seule ruralité et donc une solution unique, mais des situations spécifiques à chaque territoire. C'est pourquoi il faut réfléchir à des réponses adaptées à chaque territoire, donc différenciées. Il serait vraiment dommage de ne pas soutenir l'école de qualité qu'est encore l'école rurale. Personne ne peut nier qu'il y a des problèmes démographiques, qui font qu'on ne peut pas maintenir des écoles partout, mais il ne faudrait pas pour autant détruire une organisation qui a fait ses preuves et qui présente souvent de bons résultats sous prétexte d'économies à court terme. Cela risque de produire à plus long terme une augmentation de l'échec scolaire beaucoup plus coûteuse pour la collectivité…

« Un changement de regard et de pratiques sur l'organisation pédagogique »

© MIRA / NAJA

SYLVIE JOUAN

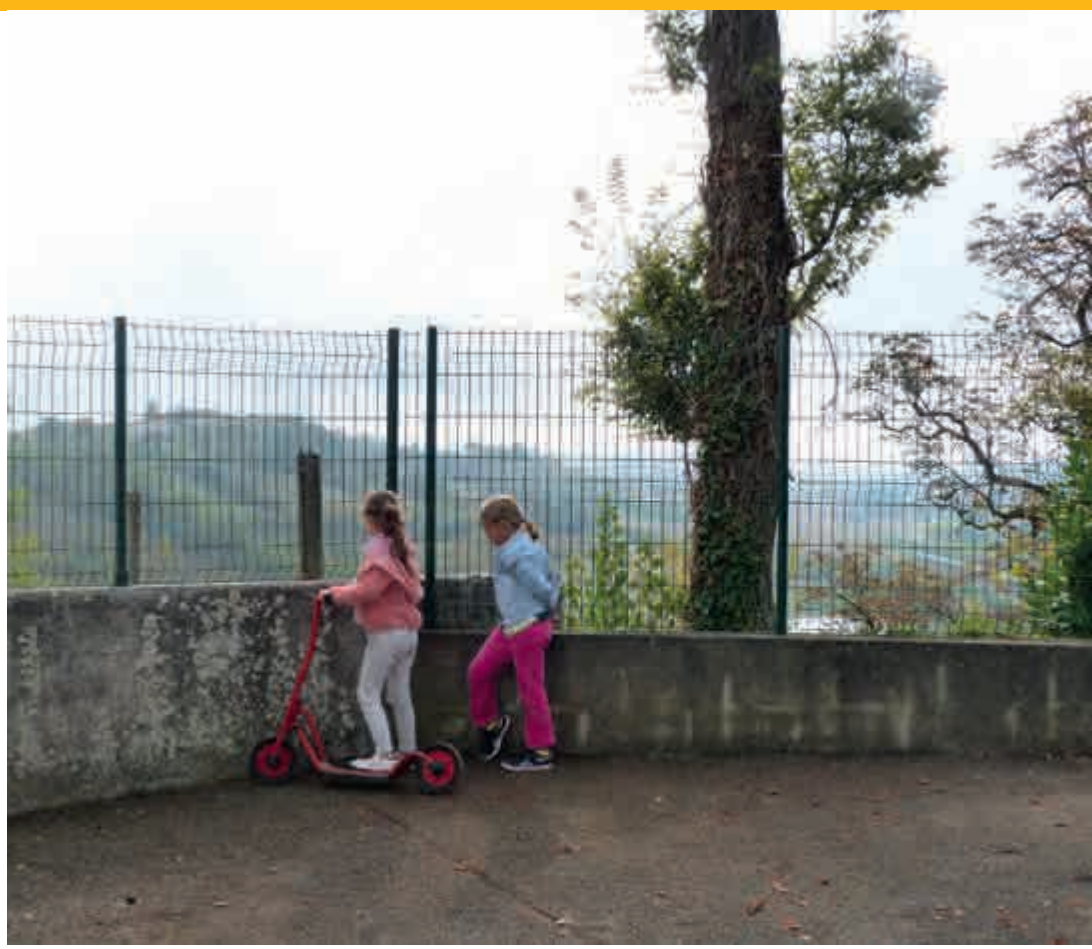
Sylvie Jouan est professeure de philosophie, formatrice en pédagogie auprès des futurs professeurs des écoles à l'Espé - Faculté d'éducation de l'université de Montpellier - sur le site de Mende (Lozère). Elle mène des recherches à l'Université de Lyon 2 (laboratoire ECP) sur les réticences à l'égard de la classe multiâge et a publié en 2015 La classe multiâge d'hier à aujourd'hui, archaïsme ou école de demain ? (ESF Éditeur)

Le modèle pédagogique de la classe homogène s'est imposé très tôt en France, alors même qu'il ne correspondait pas à la réalité des écoles. Pourquoi ?

SJ. Dès les années 1830 et le développement des écoles publiques, le discours de l'institution scolaire valorise la classe la plus homogène possible, en âge et niveau scolaire. L'hétérogénéité de la classe unique est considérée comme un pis-aller, faute de moyens pour avoir autant de maîtres que de niveaux dans un pays essentiellement rural. C'est dû au choix pédagogique fait à cette époque d'appliquer la méthode *« simultanée »* initiée par Jean-Baptiste de La Salle qui consiste à faire faire la même chose à tous les élèves en même temps. Une organisation concurrencée alors par la méthode *« mutuelle »* avec une pédagogie reposant sur le rôle des élèves moniteurs et qui a suscité beaucoup de critiques de la part des conservateurs. Ils craignaient que l'éducation morale n'y soit pas garantie et que l'ordre social soit mis en danger. C'est donc pour des raisons politiques que l'État a finalement fait le choix de la méthode simultanée, bien que celle-ci soit inadaptée aux classes uniques dans lesquelles il était impossible de faire faire la même chose à tous les élèves en même temps. Il y a donc eu très longtemps un net décalage entre le discours institutionnel valorisant la classe dite homogène parce qu'à niveau unique, et la réalité des classes très hétérogènes puisque majoritairement multiniveaux. La quête d'homogénéité s'imposera finalement à partir des années 1960 avec l'exode rural et le développement des groupes scolaires urbains structurant le cursus de l'école élémentaire à cinq classes. Mais les classes uniques ou multi niveaux ont perduré en milieu rural isolé, souffrant pourtant d'une image très négative.

La classe multiâge obtient pourtant de bons résultats ?

SJ. Les études réalisées notamment par la DEP dans les années 1990 en contexte uniquement rural, montrent clairement un impact positif de la classe multiâge. Mais il est vrai qu'il n'y a pas d'études comparatives sur le multiâge en général, indépendamment du contexte rural. Ainsi, à la question générale *« la classe multiâge obtient-elle de meilleurs résultats que la classe à un seul cours ? »*, il n'y a pas de réponse scientifique qui ne soit pas associée à un contexte exclusivement rural. Mais en contexte rural, l'avantage de la classe multiâge est très net sur les performances des élèves et leurs cursus scolaires jusqu'à la fin de l'école primaire.



D'où viennent ces bons résultats ?

SJ. On peut faire plusieurs hypothèses. Le nombre d'élèves par classe est sensiblement inférieur en milieu rural, mais il y a aussi un fonctionnement pédagogique inhérent à l'hétérogénéité, comme le développement du travail en autonomie qui permet davantage d'individualisation des parcours et une meilleure utilisation du temps, avec moins de *« temps d'attente »*, ou encore une plus grande proximité de l'école aux familles.

Y a-t-il des écueils à éviter dans un fonctionnement en classe multiâges ?

SJ. Ce qu'il faut éviter, c'est de gérer sa classe multiâge comme une superposition de classes à niveau unique. Mais de toute façon, si cet écueil est fréquent en classe de double niveau, il disparaît en classe à partir de trois niveaux, puisque l'enseignant ne peut plus suivre ! Tous les outils de coopération permettant aux élèves de développer des apprentissages sans la présence continue de l'enseignant s'imposent dans ces classes.

Les enseignants sont parfois réticents à prendre en charge des classes multiniveaux. Pourquoi selon vous ?

SJ. Précisément parce qu'ils ont *« hérité »* d'un modèle pédagogique incompatible avec la prise en main de ce type de classes et considèrent les outils de travail en autonomie et d'individualisation des parcours comme relevant de pédagogies *« alternatives »*. Ils sont souvent beaucoup plus familiers de la méthode simultanée, ayant pour la plupart été formés ainsi en tant qu'élèves durant toute leur scolarité et leurs études, ce que l'année de formation initiale ne peut suffire à modifier.

Les classes uniques et à multiniveaux ne sont-elles pas condamnées à plus ou moins brève échéance ?

SJ. Le nombre de classes uniques a déjà chuté, celles qui demeurent aujourd'hui sont souvent dans des contextes ruraux isolés où l'on imagine difficilement leur disparition totale, sauf à renoncer à l'offre scolaire sur tout le territoire. Quant aux classes multiniveaux comme les classes de double niveau, elles sont très nombreuses aujourd'hui, en ville plus encore qu'à la campagne, ce qui impose de la part de tous les acteurs de l'école un changement de regard, et de pratique, sur l'organisation pédagogique qu'elles requièrent.

« En contexte rural, l'avantage de la classe multiâge est très net sur les performances des élèves »

Les conventions rurales se multiplient

Convention ruralité : qu'est-ce que c'est ?

Les conventions ruralité, dont la première est apparue, en 2014 dans le Cantal, consistent en un engagement entre l'Éducation nationale et les élus des départements pour mettre en œuvre un schéma territorial pluriannuel d'évolution de l'organisation scolaire dans le 1er degré. Avec à la clé une dotation ou un gel de postes même quand les effectifs d'élèves sont à la baisse. Elles peuvent être signées à l'échelon d'un département avec les représentants des maires et parfois le conseil départemental. Mais des contrats peuvent aussi être paraphés au niveau infra-départemental, entre maires de quelques communes qui s'engagent à réfléchir sur leur réseau d'écoles. Aujourd'hui quarante conventions départementales ont été signées, sans compter les conventions locales.

Un modèle contesté pour l'école rurale

Derrière la contractualisation proposée, l'objectif est trop souvent de fermer les écoles isolées, de concentrer les écoles sur un seul site ou de les rapprocher du collège sans adapter les réponses à la spécificité du territoire. Une mutation qui n'est pas sans conséquences pour les écoles de village ou pour les élèves utilisant les transports scolaires et qui suscite l'opposition de nombreux acteurs locaux dont les sections départementales du SNUipp-FSU. Ainsi, la mobilisation a permis de repousser, voire d'arrêter la signature de projets, comme dans la Sarthe, les Landes ou le Morbihan.