



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 CM2-3^e 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 »



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 ?

SL. 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-elle de bons résultats ?

SL. 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.