



Mythes
et réalités

L'ÉCHEC SCOLAIRE

Jean Ravestein, Caroline Ladage
et Caroline Hache

RETZ

editions-retz.com

 **Conçu & fabriqué**
en **France**



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son mini-guide d'information.

© Éditions Retz, 2021

ISBN : 978-2-7256-4028-0

SOMMAIRE

- **5** Introduction
- **11** Chapitre 1 : L'échec scolaire est un phénomène récent
- **25** Chapitre 2 : Les élèves en échec « manquent de capacités »
- **43** Chapitre 3 : « L'effet maître » : les professeurs « fabriquent » les bons et les mauvais élèves
- **61** Chapitre 4 : Les bons établissements font les bons élèves
- **77** Chapitre 5 : Les filles sont plus fortes que les garçons
- **91** Chapitre 6 : Étudier en ville, la clé de la réussite ?
- **101** Chapitre 7 : La famille est-elle au cœur du succès ou de l'échec scolaire ?
- **119** Chapitre 8 : L'échec scolaire, c'est la faute du Ministère !
- **137** Chapitre 9 : L'éducation prioritaire est une politique inefficace de lutte contre l'échec scolaire
- **153** Chapitre 10 : Le numérique va éradiquer l'échec scolaire
- **170** Conclusion
- **172** Résumés
- **177** Références

INTRODUCTION

L'échec scolaire est une notion essentiellement relative. Si elle qualifie généralement des élèves qui ne se conforment pas aux attendus de l'école en termes de performances à différents stades du parcours scolaire, l'attribution et le ressenti de l'échec dépendent de l'objectif visé : l'élève qui réussit un CAP de charpentier « marine » pour continuer de faire prospérer l'entreprise familiale de construction navale n'est pas en échec, mais s'il voulait réussir un bac général et poursuivre à l'université, il l'est. La satisfaction ou la frustration sont donc le plus souvent dépendantes du projet de chacun. Toutefois, le système éducatif présente en miroir de l'échec ce qui, de son point de vue, est la réussite scolaire idéale. Cela fait ressentir à beaucoup le fait de ne pas atteindre ces canons élevés comme un échec : ne pas avoir le bac, ne pas être admis en « prépa », ne pas réussir Polytechnique, etc.

Existe-t-il quand même des « échecs absolus » ?

Peut-être ceux qui sortent du système éducatif sans aucun diplôme ni qualification, ou ceux qui, dès leur plus jeune âge, n'arrivent pas à apprendre à lire et compter et sont orientés dans des structures parallèles (instituts spécialisés, classes d'inclusion scolaire). Pour tous les autres, le système va baliser le parcours de repères pour attribuer réussite ou échec avec l'équité comme principe de base. Au niveau micro, les contrôles avec leurs notes ; au niveau macro, les examens et concours.

Un problème apparaît : le système est sélectif.

En théorie, les énoncés du bac étant identiques sur le territoire, tous les élèves seraient logés à la même enseigne pour y répondre avec succès. Cela ne résiste pas à l'analyse : regardons les résultats « bruts » des lycées au bac, cela suffit à convaincre que réussite ou échec ne sont pas seulement corrélés aux capacités

singulières des élèves, à leur motivation, à leurs efforts. Certains lycées sont dans une logique d'apartheid, bafouant la carte scolaire, excluant les moins performants et les « mauvaises têtes » : 100 % de réussite au bac avec 96 % de mentions en moyenne, comme aux lycées Stanislas, Henri-IV, Louis-le-Grand, à Paris, est-ce un hasard¹ ?

On dirait que le système s'organise pour favoriser la réussite de certains et l'échec des autres, tout en leur donnant une chance théorique de réussir de même, ce qui garantit une certaine paix sociale.

Depuis les années 1960, toutes les recherches sur la destinée scolaire et les variables qui l'impactent convergent vers l'idée que réussite ou échec sont les fruits de multiples facteurs le plus souvent indépendants des désirs, des espoirs, des projets et des qualités intrinsèques des élèves. Nous allons les passer en revue.

Nous situerons d'abord le problème de l'échec scolaire dans l'histoire de l'éducation et montrerons que l'école contemporaine fait bien mieux que par le passé. Nous présenterons les analyses tant quantitatives que qualitatives sur plus d'un siècle qui le confirment ; par exemple que la proportion d'une classe d'âge qui sait lire, écrire et compter n'a cessé d'augmenter depuis la création de l'école obligatoire. Certes, de trop nombreux jeunes sortent encore du système éducatif sans aucun diplôme, mais rappelons qu'avant-guerre seulement 50 % des élèves réussissaient le certificat d'études (10 % seulement entraient en sixième), et que les autres partaient travailler directement. Mais ils n'avaient pas forcément l'impression d'être en échec : il y avait du travail pour tous.

Nous examinerons ensuite des causes qui proviendraient des caractéristiques cognitives des élèves eux-mêmes et nous mettrons en évidence que, mis à part les élèves porteurs de handicaps sérieusement établis par des examens médicaux (déficience intellectuelle, « dys » divers, précocité, etc.), les

1. Source : <https://www.education.gouv.fr/cid3014/les-indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>

élèves partent à peu près tous du même niveau de pure maturation intellectuelle en entrant en maternelle à 3 ans. Ainsi, nous réfuterons les hypothèses de dons hérités génétiquement qui sont aujourd'hui écartées par la communauté scientifique. Les facteurs qui éloignent certains des trajectoires scolaires idéales sont acquis, hérités culturellement, de même pour ceux qui réussissent.

Nous poursuivrons en nous intéressant à « l'effet maître » en tentant de répondre à la question : le bon prof, le mauvais prof, est-ce que ça existe ? Nous mettrons en évidence que la mesure de l'efficacité des enseignants « toutes choses égales par ailleurs » sur un ensemble d'élèves et le long de leur carrière est hors de portée des méthodes de recherches à ce jour.

À peine émergent quelques constantes très générales sur ce qu'il ne faut pas faire ; il n'y a pas de recette secrète et/ou miracle pour bien enseigner.

Nous porterons notre attention également sur « l'effet établissement » et nous verrons que la recherche a le plus grand mal à le mettre en évidence, même si le *leadership* du chef d'établissement semble jouer un rôle quand il s'agit de créer un « climat » favorable aux apprentissages. On pointerait également que le seul critère « efficacité » en termes de mesure uniforme des résultats aux examens ou aux orientations est inadapté pour évaluer l'établissement dans son ensemble. Nous montrerons que, pour que la qualité soit mieux répartie entre les établissements, déjà au niveau des moyens de fonctionnement, du bâti, ainsi que du budget par élève, il faudrait une politique volontariste en faveur des moins bien dotés et une remise à plat du système de recrutement, des élèves et des professeurs. Des décisions courageuses venant « d'en haut » froisseraient certes un peu les élites, mais seraient certainement efficaces pour égaliser les chances, et les plus inquiets auront toujours le privé... Sauf si on lui applique les mêmes règles, et là, le courage politique risque de manquer, on se souvient du renoncement de l'État après la manifestation de

masse du 24 juin 1984 contre la loi Savary visant à intégrer en France les écoles privées à un « grand service public ».

Nous interrogerons aussi les effets de genre sur les trajectoires scolaires. On verra que les résultats scolaires des filles sont globalement plutôt meilleurs que ceux des garçons et que cela leur permet d'envisager aujourd'hui, plus qu'hier, des carrières réussies dans presque tous les domaines, bien que des résistances persistent dans certains cursus. Mais des disciplines autrefois presque exclusivement masculines sont désormais investies par les femmes, comme la médecine ou le droit, où elles deviennent majoritaires bien qu'elles déclarent encore devoir « en faire plus » que leurs homologues masculins pour être considérées légitimes à leur poste.

Nous regarderons ensuite les facteurs de réussite ou d'échec attribuables à la géographie en examinant le cas des enfants résidant dans les zones éloignées des métropoles. On montrera que le déterminisme géographique limite l'avenir et l'ambition des jeunes ruraux en dehors de leurs territoires alors même que leurs résultats académiques sont tout à fait dans la moyenne nationale.

Nous ne passerons pas sous silence l'importance du milieu familial dans le cursus des élèves. Ainsi, on verra que les élèves « défavorisés » ne le sont pas à cause de capacités plus faibles à la base, ils naissent aussi « intelligents » ; mais, moins stimulés dans des tâches qui ont à voir avec les canons scolaires, moins soutenus et contrôlés, accompagnés moins efficacement, peu encouragés, ils décrochent progressivement et les efforts qu'ils fournissent finissent par ne plus faire sens pour eux. On argumentera que faire le pari du « tous capables » peut être vu comme une utopie, mais que c'est la seule manière d'avancer résolument vers l'égalité des chances à l'école.

Qui peut penser que l'État n'a pas sa part de responsabilité dans la réussite ou l'échec de certains élèves ? Aussi, nous étudierons des variables en jeu dont on connaît l'impact sur la réussite.

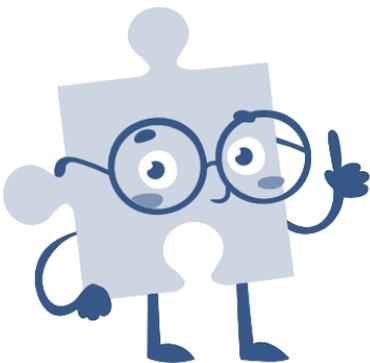
Telle ou telle politique éducative produira des effets contrastés. Les effectifs des classes, choix des programmes, des rythmes, l'application élastique de la carte scolaire, les modalités d'évaluation et d'orientation... Autant d'aspects que nous exposerons. La politique des Réseaux d'Éducation Prioritaires a tenté de réduire les inégalités entre territoires et milieux de vie. A-t-elle répondu aux attentes ? Les moyens attribués ont-ils contribué à réduire la fracture scolaire ? A-t-on vraiment « donné plus à ceux qui ont moins » ? Nous verrons qu'il n'y a là rien d'évident.

Enfin, l'usage des outils numériques apporte-t-il une plus-value dans certaines configurations pédagogiques ? Certainement pas si certaines conditions ne sont pas réunies. Nous pointerons que le piège de certains artefacts informatiques en éducation, c'est que l'on pense que leur usage est sans malice à cause de la facilité déconcertante de leur interface. Ainsi, ils souffrent d'un déficit de didactisation, et s'ensuit une utilisation parfois anarchique et souvent peu productrice d'apprentissage... à moins qu'on organise de vraies formations, pour les élèves comme pour les professeurs.

Le but poursuivi dans cet ouvrage est simple : examiner les causes d'échec ou de réussite scolaire habituellement évoquées dans la société, les remettre à leur place grâce aux résultats des travaux de la recherche scientifique², et tenter d'évaluer leur importance relative afin d'indiquer des pistes prioritaires pour tendre vers la fameuse « égalité des chances », le projet de l'école républicaine.

2. Nous nous fonderons souvent dans notre travail sur les résultats d'une enquête de 2017 que nous avons menée auprès de plus de 8 400 enseignants sur tout le territoire national (de la maternelle au lycée ; questionnaire de 100 items ; 1 500 pages de verbatim) concernant leur évaluation des causes de l'échec scolaire : elle apparaîtra sous le sigle ECESE dans le texte pour Enquête sur les Causes de l'Échec Scolaire par les Enseignants.

ÉTUDIER EN VILLE,
LA CLÉ
DE LA RÉUSSITE ?



L'école garantit-elle les mêmes chances de réussite de ses ambitions pour un élève qui est scolarisé dans un village isolé de montagne ou dans le centre-ville de la capitale ? En principe, cela devrait être le cas. En France, le principe est vieux comme l'école de la République qui fonctionne ici comme une fiction, presque une mythologie, issue de la révolution de 1789, et c'est une fiction d'« isotomie » (Caro, 2018) : la puissance publique s'exerce de manière équivalente en tout point du territoire. Pour l'école, on commence dès 1794 à tenter d'« anéantir les patois » (Grégoire, 1794) qui se mettent en travers de la bonne diffusion des savoirs universels.

L'œuvre a été poursuivie par les lois Guizot (1833), Duruy (1867), Ferry (1882) qui ont acté une sorte d'égalité formelle entre territoires pour l'accès à l'école et à des savoirs uniformes ; elles sont complétées en 1933 par la gratuité des collèges et lycées et couronnées par la carte scolaire en 1963. Enfin, en 2015, la dotation des moyens alloués en primaire prend en compte des critères spatiaux et plus seulement démographiques.

On remarquera que l'établissement d'une égalité formelle a pris tout de même presque deux cents ans. Elle n'est semble-t-il que formelle, car, comme le montre le rapport Blanchard-Schneider *et al.* (2018), c'est dans certains territoires « où se situent en partie les plus forts cumuls de risques sociaux d'échec scolaire et de décrochage ». Comme pour le rôle de la famille, nous ne viendrons pas sur le terrain des inégalités de traitement des élèves entre quartiers des métropoles ni sur les problématiques des REP (traitées dans cette même collection : Rayou *et al.*, 2019). En effet, si on considère la notion de « territoire » de manière générale, on sait qu'à statuts sociaux et culturels comparables, les élèves ont des chances très inégales d'apprendre correctement et de voir leurs études prolongées ou interrompues plus tôt selon l'endroit où ils sont scolarisés (Ben Ayed, Broccolichi & Trancart, 2013) ; on peut même en dresser une carte détaillée et nuancée qui rompt avec la dichotomie classique urbain *versus* rural et qui inclut les problématiques des DOM : *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (Minassian *et al.*, 2016).

LE MYTHE : LES ÉLÈVES RURAUX SONT DÉSAVANTAGÉS

À première vue, il existe bel et bien des inégalités proprement liées aux territoires ruraux qui peuvent avoir un effet indirect sur les parcours scolaires, ce sont celles qui réfèrent à « l'accès à » ; les géographes parlent de « justice spatiale » (Brennetot, 2011). Il existe sans nul doute ce que Bourdieu (1993) appelle « un effet de lieu » : on est loin des musées, des bibliothèques, cinémas, théâtres, librairies, salles de concert, conservatoires, écoles de beaux-arts, structures sportives d'envergure, etc. Toutes choses qui participent de près ou de loin à l'acculturation et peuvent bénéficier au parcours scolaire. Soit, mais a contrario, les classes, surtout en primaire, sont de moins en moins chargées dès qu'on s'éloigne des centres urbains, ce qui peut être vu comme un avantage (Observatoire des Territoires – OT –, 2017). De plus, l'écart entre les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés est bien moindre en ruralité : on rencontre une certaine homogénéité qui fait communauté. C'est à la fin du collège et du lycée qu'on note une importante disparité de l'offre d'orientation locale des élèves, qui sont contraints de s'éloigner de leur lieu de vie et migrer vers des bassins urbains selon leurs ambitions (à l'exception de l'enseignement agricole).

Vu que les élèves ruraux, objectivement, se dirigent plus fréquemment vers des études courtes et professionnelles (Arrighi, 2004), on accrédite qu'ils ont un handicap socioculturel particulier : au fond, les « ruraux » sont contents de le rester afin de ne pas s'éloigner de leur territoire qu'ils aiment tant, donc ne forment pas des projets qui pourraient les en éloigner. Les ultra urbains, surtout parisiens, ont toujours montré une certaine condescendance vis-à-vis des ruraux, le mythe du « pauvre paysan », aussi bien économiquement que culturellement, voire intellectuellement, est encore vivace (on se souvient du « crétin des Alpes », disparu aujourd'hui). Qu'en est-il dans la réalité ?

UN MYTHE TRÈS FRAGILE POUR LA RECHERCHE

Un premier chiffre pour poser le débat : si on calcule d'après une encyclopédie, vingt-neuf des soixante-quatre prix Nobel français (toutes disciplines) sont issus de territoires ruraux (hors Paris et métropoles régionales), autant dire qu'il n'y a pas de fatalité négative pour briller dans les études lorsqu'on vient de la campagne. Ceci posé, comment les chercheurs définissent-ils ce qu'est une école rurale ? À partir des successifs découpages effectués par l'INRA-INSEE depuis 2000, il y a consensus autour de la segmentation suivante (Alpe & Fauguet, 2006) :

- le rural sous faible influence urbaine (8 359 communes, dont 20 % des actifs vont travailler dans les villes) ;
- les pôles ruraux (337 communes offrant jusqu'à 5 000 emplois avec 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 (10790 communes).

Une école sera dite rurale si elle appartient à l'une des quatre catégories ci-dessus.

Le système éducatif en milieu rural ne cesse de voir ses effectifs baisser, mais conserve un poids non négligeable : plus du cinquième des élèves du primaire et un peu moins du cinquième des collégiens, et 600000 d'entre eux sont situés en « rural isolé ». Ces effectifs tout de même considérables n'ont pas échappé à la sagacité des services du Ministère qui produit depuis 1963 (Girard, Bastide & Pourcher, 1963) des études et rapports (Mauger, 1992 ; Lebossé, 1998 ; Duhamel *et al.*, 2003). Comme souvent, ces rapports sont guidés par un souci de « rentabilisation » du système, poussant aux fermetures, regroupements, mutualisations, alors même qu'ils ne mettent pas en évidence de moindres performances des élèves, en particulier pour les classes uniques. Ces rapports officiels jetaient plus ou moins le discrédit sur la scolarisation en milieu rural, on parlait d'un

« déficit culturel » dû à l'isolement. Ils ont souvent préconisé des mesures en termes de « compensation ». Nous verrons en exemple plus loin que les travaux indépendants de l'Observatoire de l'École Rurale vont remettre les choses à leur juste place.

Alors, qu'en est-il des performances brutes des élèves ruraux, maintenant que nous disposons d'outils d'évaluation nationaux standardisés ?

Si on prend le cas de la maîtrise de la langue à l'entrée en sixième et qu'on croise avec la mesure des inégalités (différence entre les 20 % d'élèves les plus favorisés et les 20 % les moins favorisés), on constate qu'on est très loin de produire des élèves plus faibles en ruralité et que, en plus, les résultats sont bien plus homogènes (Euvrard, 2003). Certes, c'est dans les grands bassins métropolitains que l'on rencontre davantage de très bons élèves, mais aussi beaucoup plus de très faibles dans les banlieues. Globalement, être scolarisé à la campagne n'est pas source d'un désavantage objectif jusqu'à l'université (OT, 2017). On note également que la moyenne d'âge des enseignants est plus élevée à la campagne et le *turn-over* moins important que dans les banlieues : expérience et stabilité du corps enseignant, probablement un atout pour les ruraux (Blanchard-Schneider *et al.*, 2018).

C'est une explication possible au fait que l'école rurale fournit une excellente performance si on considère que la structure des origines sociales (en particulier le niveau de diplôme des parents et leur capital économique) serait prédictive d'une moindre performance des enfants. En effet au niveau des progressions, 5 % sont en avance, 70 % à l'heure et 25 % en retard en fin de troisième, ce qui est similaire à ce qu'on observe en milieu urbain. De plus, les enfants d'ouvriers ruraux sont plus nombreux à rentrer en sixième sans retard (Davaillon, 1998). En zone de montagne, on trouve même des résultats au collège légèrement à l'avantage des élèves de territoires difficiles d'accès (Alpe, 2001, 2006).

Que se passe-t-il alors au moment des choix d'orientation des ruraux qui les éloignent des grandes écoles et des universités ?

Les chercheurs ont constaté que les élèves ruraux ont tendance à minorer leurs capacités et performances lorsqu'on les interroge sur leur niveau scolaire (Alpe & Barthes, 2014). Est-ce l'expression d'une modestie relative, ou d'un véritable complexe de paysan ? Cela se traduit par une réduction de leurs ambitions au cours de leur scolarité : entre la sixième et la troisième, le pourcentage de ceux qui envisageaient des études supérieures chute de moitié. Ce qui est vraiment frappant, c'est que le pragmatisme augmente avec le temps : alors qu'en 2004 les élèves distinguaient très nettement les métiers « rêvés » et « réalistes » (pour eux), en 2012, les mêmes ne rêvent plus, ils se projettent dans des activités « possibles » (artisans, employés) alors même que leurs performances scolaires sont satisfaisantes (Alpe & Barthes, 2014).

La visibilité locale d'un avenir professionnel sûr prend le pas sur des ambitions à la réalisation perçue incertaine. Ainsi, on note que les conseils de classe ont davantage d'ambition pour l'orientation des élèves en seconde générale que les familles elles-mêmes, qui sont satisfaites de l'entrée de leurs enfants en formation courte, pratique et proche (Davaillon, 1998). Ceci est surtout vrai pour les garçons, les filles sont davantage invitées à « migrer » pour entrer dans des études générales et supérieures (phénomène observé par Detang-Dessendre & Perrier-Cornet, 1996), mais, à l'instar des urbaines, davantage vers les formations du tertiaire (Blanc & Lagriffoul, 1996). L'explication est simple : le marché du travail en ruralité est très défavorable aux filles (Arrighi, 2014), elles tentent donc leur chance ailleurs.

Les enquêtes révèlent qu'une bonne partie du phénomène de manque d'ambition pourrait provenir davantage du fait que le milieu rural a plus d'influence sur les pratiques scolaires que sur les pratiques familiales ; donc, l'école peine à réduire les inégalités en compensant certains déficits familiaux en termes de pratiques culturelles précoces (Tavan, 2003). Bien que la ruralité présente les spécificités énoncées plus haut, à la campagne aussi le facteur qui pèse le plus lourd dans l'inégalité des chances reste l'origine socioculturelle de l'élève (Alpe & Barthes, 2014).

LES RECHERCHES DE L'OBSERVATOIRE DE L'ÉCOLE RURALE (OER)

Les équipes de l'OER ont suivi longitudinalement des cohortes d'élèves appartenant aux différents milieux ruraux répertoriés par l'INSEE et l'INRA sur six départements, et les ont questionnés à quatre reprises pendant six ans (de 1999 à 2005). Familles et équipes pédagogiques ont été aussi interrogées. L'OER a ainsi pu disposer de photographies successives de la situation scolaire des élèves à travers des indicateurs objectifs, mais aussi de l'évolution de leurs représentations. Le suivi individuel a été complété par la situation scolaire à la rentrée 2007. Les enquêtes réalisées ont permis de constituer une base de données originale contenant plus de 12 000 questionnaires portant sur plus d'un million d'items. Ces données ont été largement analysées à travers bilans, tris multiples et analyses factorielles des correspondances (Alpe, Champollion & Poirey, 2005).

Aux évaluations nationales en sixième, au collège – toutes choses égales par ailleurs y compris les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents –, les résultats des élèves ruraux isolés et montagnards sont légèrement supérieurs aux résultats moyens obtenus dans l'espace à dominante rurale et aussi aux moyennes nationales. Plus on se rapproche des territoires réputés isolés, et meilleurs sont les résultats. De plus, il n'y a pas au collège d'érosion des bons résultats scolaires obtenus avant.

En revanche, souhaits, projets, intentions, vœux et décisions d'orientation en zone de montagne et, plus généralement, dans le rural isolé ne correspondent pas du tout aux effets attendus des bons résultats scolaires obtenus. Les taux moyens des souhaits d'entrée en seconde générale et technologique dans les différentes ruralités restent tous très en retrait des taux nationaux comparables : la « décote » va de -6 points (Davaillon & Oeuvarard, 1998) à -12 points (Caille, 2005). Cette moindre

aspiration à effectuer des études longues s'accroît encore chez les parents (-9 points). On constate donc bel et bien une sorte d'« autocensure » dans ces populations.

Au niveau d'un supposé « déficit culturel », la première constatation est que les loisirs familiaux diffèrent peu selon le type de milieu, ce qui tendrait à montrer que l'isolement et l'éloignement ne sont pas des facteurs vraiment décisifs dans les pratiques culturelles familiales.

Deuxième constat : dans le rural isolé, les loisirs pris seuls ou avec des copains sont dans l'ensemble un peu mieux représentés. Ceci semble correspondre à des idées souvent exprimées par les habitants de ce milieu : vie facile pour les élèves (moins de « dangers »...), plus grande place de l'initiative laissée aux enfants, « autonomie » des élèves, etc.

Les équipes de l'OER ont également mesuré le rôle « compensateur » de l'école face aux différences d'origine sociale, ce qui constitue un des éléments fondateurs du « mythe républicain » de l'école.

En milieu rural, loin des grandes ressources culturelles, ce rôle devrait être privilégié, puisque la « compensation » est sans doute plus nécessaire qu'en ville sur un certain nombre de points. Par exemple, l'école joue un rôle important pour la fréquentation du théâtre : il y a environ 10 points d'écart entre pratiques scolaires et pratiques familiales dans les trois types de milieux ruraux étudiés. Toutefois, les pratiques culturelles avec l'école sont plutôt plus faibles dans le rural isolé qu'ailleurs : l'école rurale isolée est dans ce domaine victime... de son isolement !

Cette constatation est à rapprocher de celle faite pour les familles, qui va en sens inverse : le rural isolé n'est pas défavorisé en ce qui concerne les pratiques culturelles familiales. Il y a donc là un problème qui est lié aux ressources des écoles, aux pratiques des enseignants et plus généralement aux stratégies scolaires d'« ouverture » adoptées par les écoles.

Les travaux de l'EOR ont permis de bien relativiser – voire de mettre un terme – à la stigmatisation de l'école rurale que la succession des rapports ministériels laissait insidieusement supposer. Notons que ce type d'étude, s'il donne à voir le positionnement des élèves des écoles rurales par rapport à la scolarité à un niveau national, ne donne pas de chiffres qui permettraient d'analyser de manière plus frontale le phénomène de l'échec scolaire qui serait déterminé par la scolarité en milieu rural.

CONCLUSION ET PISTES D' ACTIONS

Même si la présence d'élèves ruraux au sommet de la méritocratie scolaire est anecdotique, ils n'échouent pas plus que d'autres au sens strict, car ils finissent par coller plus que d'autres *in fine* à leur projet de vie, bien intégré au contexte de leur petite communauté qui propose, plus qu'en ville, un réseautage social serré pourvoyeur d'emploi, de logement, etc. L'employabilité très bonne des élèves sortis des filières agricoles en atteste de manière évidente (Gaborieau & Peltier, 2016). Il ne fait aucun doute que le désenclavement virtuel par le réseau Internet participe beaucoup au sentiment qu'il est possible de rester au terroir tout en étudiant. Cette nouvelle modernité permet une meilleure lecture de l'espace social de l'action, déjà bien supérieur dans les petites communautés où les liens sont forts. Les jeunes ruraux ont désormais les mêmes références culturelles que leurs homologues urbains.

L'influence du milieu rural, en dehors de la réussite scolaire et de l'orientation, se fait également jour à d'autres niveaux : sur le plan de l'organisation scolaire (développement des classes à plusieurs cours, par exemple, ou regroupements pédagogiques intercommunaux dispersés), sur les projets d'établissement (adaptation au local), dans les pratiques pédagogiques (posture accompagnatrice de l'enseignant, tutorat des « petits » par les « grands », on se rappelle du film *Être et avoir*, etc.), dans les approches didactiques (« didactisation » du territoire environnant), dans l'insertion forte de l'école ou de l'établissement dans son environnement proche socioculturel (travail avec les associations, etc.) et tutélaire (mairie, conseil général, conseil régional), dans la mise en œuvre de stratégies de rupture de l'isolement grâce à l'Internet et, bien sûr, dans la construction de l'offre de formation professionnelle (à partir de la recension des « besoins » locaux et régionaux, Champollion, 2008).

Aujourd'hui, la ruralité revient en grâce à l'occasion de l'engouement écologiste et les jeunes ruraux expriment leurs choix en termes de « partir-revenir ».