

L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales

Richard Yelland



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3332>
DOI : 10.4000/ries.3332
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1996
Pagination : 121-132
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Richard Yelland, « L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3332> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3332>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales

Richard Yelland

NOTE DE L'AUTEUR

Ce texte reprend en partie une publication antérieure, « L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales », *Les cahiers du PEB*, Paris, OCDE, 1994.

- 1 L'infrastructure de l'éducation en zone rurale constitue depuis un quart de siècle un sujet de réflexion, de débat, voire un enjeu politique d'une rare acuité.
- 2 Cette inquiétude diffuse devant les évolutions qui menacent la ruralité traditionnelle trouve, au moins pour partie, son origine dans les mutations démographiques et socio-économiques que connaissent les pays de l'OCDE : entre la Seconde Guerre mondiale et 1975, la population urbaine s'est fortement accrue. Les pays à dominante rurale ont majoritairement basculé pour devenir des pays à dominante urbaine : par exemple, entre 1950 et 1974-1975, la population urbaine de la Finlande est passée de 32 % à 58 %, et celles de la Suisse et de la Grèce de 37 % à 57 %. Même les pays qui demeurent majoritairement ruraux connaissent une forte croissance de la population urbaine. Les pays déjà bien urbanisés en 1950 connaissent eux aussi une croissance forte des villes : au Canada, la population urbaine est passée de 52 % à 76 % et, dans l'ancienne République fédérale d'Allemagne, elle est passée de 72 % à 83 %.
- 3 Toutefois, depuis une décennie ce mouvement s'estompe, voire s'inverse, et l'évocation classique de l'exode rural, qui pèse lourd dans les débats, recouvre aujourd'hui une réalité qu'il faut à tout le moins largement nuancer. En France, par exemple, entre les recensements de 1982 et 1990, l'ensemble des communes rurales a gagné 7 %.
- 4 Cette renaissance des campagnes recouvre des réalités très contrastées opposant des zones en forte décroissance à des zones fort bien portantes. Les politiques européennes de mise en valeur des territoires les plus défavorisés constituent des tentatives de réponse aux difficultés nées de ces contrastes.

- 5 En France, 60 % des communes rurales sont en croissance, 40 % en recul. Mais les 40 % se trouvent situées dans des zones globalement en crise. Tout se passe comme si les régions attractives connaissaient une forte croissance de leurs communes rurales périurbaines – les communes situées hors zones de peuplement industriel ou urbain (ZPIU) –, le rural profond connaissant, quant à lui, un tassement ou un déclin, parfois alarmant. Ce n'est plus la dichotomie ville/campagne qui prédomine, mais bien les disparités régionales qui rendent compte de la distribution des populations.
- 6 Dans tous les cas de figure, la transformation rapide des campagnes appelle une réflexion prospective sur les structures scolaires, qu'il s'agisse des zones dont le déclin conduit à s'interroger sur la viabilité de l'école ou *a contrario* sur le rôle qu'elle peut jouer pour stabiliser une population, ou bien qu'il s'agisse des campagnes dont la population se transforme et manifeste à l'égard de l'école des attentes et exigences nouvelles.

Les modes d'organisation du réseau scolaire

- 7 Les pays de l'OCDE ont apporté des réponses, de plusieurs sortes, à la scolarisation des jeunes ruraux :
- scolarisation dans de petites écoles, qui sont parfois mises en réseau ;
 - regroupements relativement importants, pouvant atteindre deux cents élèves et plus ;
 - télé-enseignement associant différentes technologies.
 - Quelques exemples mettent en évidence ces différentes conceptions.

Les petites écoles

- 8 La structure la plus fréquente dans les pays de l'OCDE demeure la petite école comportant un à trois maîtres.
- 9 En Écosse, en 1991, sur les deux mille trois cent soixante-quatre écoles, cinq cent trente-trois écoles (ou 23 %) avaient cinquante élèves ou moins¹. En Norvège, en 1988, environ 40 % des écoles primaires avaient moins d'une classe par niveau et soixante-neuf écoles avaient moins de six élèves². Au Portugal, 80 % des enfants fréquentent des écoles à une ou deux classes en 1981. Même atténuée depuis, cette tendance perdure : en 1990, sur neuf mille cinq cent soixante-deux écoles, cinq mille huit cent quarante-cinq (ou 61 %) ont cinquante élèves ou moins³. Au Tyrol de l'Est (Autriche) dans le canton de Lienz, sur les quarante-six écoles primaires, vingt-neuf ont des classes qui regroupent plusieurs niveaux d'élèves, neuf ont une seule classe pour tous les niveaux. Cela est lié, dans ce cas, à une géographie très contraignante, plateaux séparés de vallées profondes, rares petites agglomérations, le plus souvent fermes isolées ou petits hameaux.
- 10 Mais le choix de la petite école de village n'est pas exclusivement l'apanage, loin s'en faut, des zones géographiquement très isolées. Des structures scolaires similaires s'observent un peu partout, par exemple dans les pays méditerranéens, au Portugal ou en Espagne, où le maintien de petites structures apparaît essentiellement lié au refus des familles de voir leur enfant emprunter un transport scolaire.
- 11 Dans ce mode de structuration scolaire, on observe fréquemment un fonctionnement des écoles en réseau. En France comme en Suisse, on trouve des regroupements permettant à chaque village de conserver son école, mais répartissant les enfants de plusieurs villages, selon leur âge, entre les écoles de ces villages. On évite ainsi les classes regroupant

plusieurs niveaux d'enfants, sans pour autant provoquer dans les villages la cassure qui résulte d'une fermeture d'école.

- 12 Dans d'autres cas, chaque village scolarise ses enfants, mais des liens sont créés entre les écoles. Ce sont parfois des maîtres spécialisés qui circulent entre les écoles. Ainsi, par exemple, dans la communauté germanophone de Belgique, la commune de Burghenland a conservé la majorité de ses petites écoles, mais l'enseignement du français est assuré par des maîtres spécialisés qui exercent dans plusieurs écoles. De façon similaire, dans le Greater Nelson County Consortium du Dakota du Nord, aux États-Unis, l'enseignement de l'espagnol est assuré par un maître itinérant. Au nord de l'Angleterre, dans le Comté du Northumberland, sur cent quarante-quatre écoles, cinquante-trois comptent moins de vingt élèves. Pour éviter l'isolement, chaque école a été reliée aux quatre petites écoles les plus proches pour constituer un réseau. Un maître itinérant fait circuler techniques et outils pédagogiques spécialisés. En Espagne, de petites écoles sont reliées par un service mobile et par l'usage de technologies nouvelles à une école « noyau » qui peut accueillir des groupes importants (par exemple, cent cinquante élèves) et qui dispose d'installations spécialisées (installations sportives, centre de documentation). Les classes se rendent périodiquement à cette école-centre qui facilite ainsi la socialisation des élèves et leur accès à des enseignements spécialisés.

Les regroupements

- 13 Les pays de l'OCDE connaissent également des regroupements scolaires nettement plus importants. En Suède, on trouve ainsi des écoles réunissant des enfants fréquentant les deux premiers cycles de la scolarité obligatoire (soit jusque vers douze ans) et qui accueillent quatre-vingt-dix ou cent enfants venant d'un périmètre assez large. De même, l'école rurale québécoise accueille normalement deux cents à deux cent cinquante élèves transportés quotidiennement, été comme hiver. Au Québec, la notion de petite école n'a de réalité que dans les communautés Cris ou Inuits du Grand Nord ou dans certaines zones qui subissent un déclin démographique important. En Turquie aussi, on conçoit le développement de centres scolaires importants.
- 14 Dans certains cas, le regroupement est le résultat d'une évolution récente, soit que du fait de la fermeture d'écoles de village, les enfants soient progressivement accueillis au bourg le plus proche, soit que le regroupement ait été conçu, de façon tout à fait volontaire, pour des raisons pédagogiques ou bien en réponse à la dépopulation pour rationaliser les coûts de scolarité. Ainsi, en Allemagne, dans le *Land* de Rhénanie-Palatinat, a commencé dans les années soixante un processus de concentration des écoles qui s'est accentué à partir du milieu des années soixante-dix du fait de la baisse démographique. L'objectif était de constituer des classes d'un seul niveau avec, sous-jacente, l'idée d'un meilleur suivi individuel des élèves.
- 15 En Grèce, chaque communauté ayant plus de sept enfants a le droit d'avoir sa propre école primaire. Par ailleurs, avec plus de six mille villages et petites communautés dans le pays, et plus de cent îles peuplées, des écoles de moins de sept élèves continuent d'exister pour différentes raisons. Néanmoins, le nombre d'écoles en Grèce baisse. Chaque année, quatre-vingt à cent petites unités disparaissent à la suite de regroupements avec des établissements voisins.
- 16 Entre les deux – petite école isolée et grand regroupement – prennent place des politiques intermédiaires. *La Lettre* de la Fondation rurale de Wallonie de décembre 1984 résume les

éléments communément admis comme handicaps et atouts de l'école rurale. Elle relève comme atouts l'impression de liberté des enfants, le sentiment pour eux d'être suivis individuellement, les contacts facilités, mais également l'importance de « l'effet maître », et comme inconvénients l'isolement, les situations sociales limitées, le manque de moyens matériels et le manque de services périscolaires. Quelle que soit la valeur de ces arguments – et il n'est guère possible de reprendre ici toutes les différentes études conduites sur les résultats de tel ou tel type de structure –, ils sont en tout cas largement acceptés et ont conduit à rechercher des solutions permettant à la fois de maintenir les petites structures et de pallier leurs principales lacunes.

- 17 Plusieurs types de solutions peuvent être observées, mais toutes supposent une certaine forme de mise en réseau des écoles.

Le télé-enseignement

- 18 Dans le Dakota du Sud, quatorze écoles rurales ont pu offrir des cours avancés de mathématiques et de sciences grâce à une collaboration avec l'université du Dakota du Sud et un système de cours enregistrés sur des cassettes vidéo, appuyés par des enseignants locaux et des professeurs de l'université.
- 19 En Norvège, les liaisons de télécommunications et les micro-ordinateurs sont utilisés pour permettre aux étudiants de petits établissements secondaires, situés dans des zones à la population disséminée, de suivre un programme complet et aux enseignants d'enseigner dans plusieurs écoles à la fois.
- 20 Le télé-enseignement peut aussi constituer un élément de secours aux petites écoles rurales qui risquent d'être fermées. L'Australie et l'Écosse, par exemple, se servent toutes deux de leurs réseaux de télécommunications pour dispenser un enseignement spécialisé dans de petites écoles de villages isolés, qui, sinon, pourraient être contraintes de fermer.
- 21 D'un apport précieux pour les zones isolées, le télé-enseignement semble toutefois exiger, pour être pleinement efficace, le soutien d'enseignants ou de moniteurs, intervenant directement auprès des élèves, dans leur école.

Organisation administrative et réseau scolaire

- 22 Les modes d'organisation les plus divers se retrouvent dans les pays de l'OCDE, reflétant moins des réalités géographiques (les contraintes hivernales ont des sens bien différents au Québec et au Tyrol par exemple) qu'une histoire, des choix culturels et politiques.
- 23 L'organisation administrative et politique du pays a des conséquences sur la conception du réseau scolaire. La planification scolaire est facilitée lorsque le regroupement communal est de taille suffisante pour que la commune exerce des responsabilités larges dans le domaine de l'organisation scolaire.
- 24 En France, la responsabilité de l'école est un domaine de compétence partagée entre l'État, responsable de la pédagogie et du personnel, et les trente-six mille communes, responsables de l'investissement et des frais de fonctionnement des établissements scolaires. Il en résulte une difficulté réelle à mettre en œuvre une planification cohérente intéressant un territoire suffisamment grand, car tout changement suppose de laborieuses négociations avec des interlocuteurs multiples.

- 25 En Suède, des compétences très larges, y compris dans le domaine éducatif, sont attribuées aux communes. La constitution de territoires de taille suffisante – il n'y a plus aujourd'hui que deux cent quatre-vingt-six communes pour toute la Suède – facilite, dans ces conditions, la planification scolaire.
- 26 L'école primaire concentre les difficultés et les enjeux, mais elle ne doit pas masquer l'importance des structures de l'enseignement secondaire pour l'avenir des zones rurales.

Un regard sur l'enseignement secondaire

- 27 La situation de l'enseignement secondaire, même si l'alternative entre dispersion de petits établissements et regroupement se pose globalement en zone rurale, est plus difficile à analyser pour l'ensemble des pays de l'OCDE, dans la mesure où la différenciation des cursus se produit à des niveaux différents. Aussi, « petit établissement » n'a pas le même sens selon que l'on désigne un établissement d'enseignement général ou un établissement dispensant un enseignement professionnel qui requiert des infrastructures bien différentes.
- 28 Néanmoins, dans le secondaire, le problème de la qualité du service offert se pose avec la même acuité que dans le primaire. Les petits établissements – on considère en général comme petits les établissements inférieurs à cent élèves – restent très nombreux. Les difficultés à surmonter sont bien évidemment celles de l'équipement scolaire, mais également celles des personnels. Dès lors que l'on arrive à des enseignements spécialisés par disciplines ou groupes de disciplines, il devient difficile d'offrir un service complet aux enseignants dans le même établissement et de les stabiliser. Problème plus sérieux encore, il semble bien qu'il y ait une corrélation entre les taux de poursuite d'études et le type d'établissement fréquenté ; on a moins de chance de poursuivre des études longues lorsque les débuts de la scolarisation secondaire sont effectués dans un petit établissement. L'analyse du phénomène est à coup sûr complexe et on ne peut exclure ni les pesanteurs sociologiques, ni l'éloignement des lieux d'études ultérieures. Lorsqu'on interroge les professeurs à ce sujet, on entend souvent la même réponse : familles et enfants manquent d'ambition. Le constat est sans doute réel, mais n'exempte pas pour autant le système de ses responsabilités au moment où l'insertion professionnelle est de plus en plus difficile dans les pays industrialisés.
- 29 Lorsque les cursus se différencient, que ce soit dès douze ans comme en Allemagne ou au Luxembourg, vers quatorze ou quinze ans comme au Portugal, aux Pays-Bas ou en Grèce, ou plus tard encore, le problème des structures scolaires se pose en d'autres termes. Souvent, dans le choix des familles, la proximité prévaut sur le choix professionnel.
- 30 Or, bien souvent l'école hérite de structures économiques et professionnelles du dernier demi-siècle qui font que les spécialités professionnelles acquises par la plupart des élèves ne correspondent plus nécessairement aux emplois de demain.
- 31 La distinction entre enseignement primaire et secondaire n'est pas toujours pertinente. Elle est parfois gommée dans les zones les plus isolées où l'on a tendance à implanter sur le même site une école dispensant l'enseignement primaire et l'enseignement du premier cycle du secondaire, l'ensemble de l'école demeurant de taille modeste et permettant d'éviter aux élèves de trop longs déplacements.

Les fonctions de l'école rurale

- 32 Les réflexions sur l'école rurale s'orientent dans deux grandes directions : la réponse aux besoins spécifiques des enfants, et la place de l'école dans le développement rural.

Les besoins spécifiques des enfants

- 33 Si certains tendent à mettre l'accent sur la nécessité de freiner la désertification des zones rurales en créant chez les jeunes un sentiment d'appartenance à leur région, les jeunes ruraux appartiennent de fait à un monde mobile qui requiert des objectifs d'apprentissage communs, similaires à la ville et à la campagne, ce qui bien entendu, n'exclut nullement des méthodes d'apprentissage qui prennent appui sur l'expérience des enfants et sur l'analyse de leur environnement immédiat. À l'école de Sart-lez-Spa⁴, dans la communauté germanophone de Belgique, l'enseignement prend régulièrement appui sur l'observation de l'environnement – potager scolaire, mare, station météorologique, abri pour petit élevage – et ne néglige pas de mettre en œuvre une pédagogie de projet, telle que la reconstitution d'une fête des vieux métiers qui a permis d'associer les parents et les anciens du village à la vie de l'école.
- 34 Si globalement les objectifs d'apprentissage ne sauraient constituer une spécificité de l'école rurale, il apparaît simultanément une demande croissante d'équipements complémentaires. En particulier, l'accueil des enfants à midi devient un besoin, notamment dans les zones périurbaines, lorsque les parents quittent le village pour la journée. C'est bien évidemment également une nécessité en cas de regroupement scolaire imposant des déplacements d'élèves.
- 35 La restauration est de règle dans certains pays, comme en Suède où elle est assurée gratuitement. Mais ce n'est pas le cas général : bien souvent au Québec, les élèves viennent à l'école avec leur « boîte à lunch » ; en France, le restaurant scolaire est de règle dans les établissements secondaires, mais il commence seulement de s'implanter dans les écoles primaires rurales.
- 36 En même temps qu'elle se doit de s'adapter à la demande d'éducation, l'école rurale se voit assigner, de façon nette ou balbutiante, selon les pays, des objectifs annexes.

La place de l'école dans le développement rural

- 37 On conçoit souvent l'école comme un ensemble intégré, qui offre un service non seulement aux enfants, mais aussi à l'ensemble de la population.
- 38 Dans le nord de la Suède un nouveau centre scolaire a été construit à Karesuando, situé dans une zone très isolée. L'ensemble est conçu pour servir également de centre culturel : salle de réunion pour les villages environnants, bibliothèque municipale fonctionnant avec la bibliothèque scolaire, centre de recherches historiques, et, durant les vacances, lieux d'exposition de l'art et de l'artisanat locaux. L'idée est ici affirmée nettement qu'en zone rurale, l'école constitue le cœur même du développement culturel et la base à partir de laquelle se forme la cohésion sociale. Cette extension des fonctions de l'école à Karesuando n'est pas un cas d'exception en Suède, où il est fréquent que l'école rurale soit le lieu d'activités intégrées⁵.

- 39 Dans la même optique, la Grèce conçoit des centres scolaires comportant des salles de réunion pour les parents, incluant la possibilité d'éducation des adultes, une bibliothèque de prêt, des salles d'exposition.
- 40 Au Québec, beaucoup d'établissements offrent de nombreux services aux jeunes hors temps scolaire (comprenant un service de garde le matin avant la classe, le midi, le soir, et un service de garde estivale), dans le cadre d'une politique gouvernementale conduite depuis 1989 qui ouvre droit à subvention. De même, la loi sur l'Instruction publique confère aux commissions scolaires, outre leur mission éducative, la responsabilité de « favoriser l'utilisation de leurs immeubles par les organismes publics ou communautaires de leur territoire ». Il en résulte une vocation communautaire des équipements scolaires, qui se met en œuvre par le jeu d'ententes locales entre les commissions scolaires et tel ou tel partenaire.
- 41 On arrive donc peu à peu à faire émerger un rôle, nouveau pour l'école, de service à la population. Ce rôle prend un relief particulier dans le domaine économique, lorsque l'école devient lieu de formation continue ou bien lorsque les spécialités professionnelles enseignées constituent un élément de revitalisation d'un secteur donné.
- 42 Particulièrement intéressante à cet égard est l'initiative de la commission scolaire de la Chaudière-Etchemin, au Québec, qui vise à donner aux entreprises les bases technologiques indispensables à la survie et la croissance du tissu industriel des régions de la Beauce et la Chaudière-Appalache, au sud du Québec, entre le Saint-Laurent et la frontière avec les États-Unis. La commission scolaire a fondé son projet sur le constat de forts besoins en formation initiale et continue. Une sous-scolarisation de la population locale par rapport aux moyennes québécoises et canadiennes, un retard technologique des petites et moyennes entreprises, une carte désuète des enseignements professionnels ont conduit non seulement à revoir les formations initiales, mais également à prévoir la création du centre intégré de mécanique industrielle de la Chaudière (CMIC) qui associe la commission scolaire, un collège d'enseignement général et professionnel et deux universités, en s'appuyant sur les réflexions d'un comité éducation-entreprises.

Les coûts spécifiques

- 43 Nécessairement au cœur de la réflexion et des négociations concernant la planification et l'équipement de l'infrastructure scolaire, les considérations financières prennent une importance accrue en période de difficultés budgétaires.

La taille des établissements

- 44 L'influence de la taille de l'établissement sur le coût global de la scolarisation est difficile à mesurer. Plusieurs éléments interviennent :
- le nombre d'élèves par enseignant ;
 - le coût de la construction et des équipements (bibliothèques, laboratoires, ateliers, terrains de jeux ou de détente, etc.) ;
 - les dépenses de fonctionnement ;
 - le coût du transport scolaire ;
 - le coût des services annexes (internat, restauration, garderie).

- 45 Le poids de ces différents paramètres varie considérablement selon les situations géographiques et démographiques. Pour l'enseignement primaire, où le nombre de facteurs intervenant est moindre, des études fines⁶ conduites dans des secteurs donnés font apparaître que le regroupement de petites structures n'entraîne pas nécessairement une diminution du coût de la scolarisation pour les collectivités concernées.
- 46 Dans le but de mieux tenir compte des situations locales, le gouvernement néerlandais a adopté un système d'ouverture, de fermeture et de fusion d'écoles primaires à chiffres normatifs variables. Par exemple, la norme de fermeture d'une école se situe entre vingt-trois et deux cents élèves, selon le cas, principalement en fonction de la densité de la population et de la distance séparant la communauté en question et l'école voisine la plus proche. Cette politique, soucieuse des coûts mais aussi de la qualité du service d'éducation, peut se résumer ainsi : « grandes écoles si possible, petites écoles au besoin ».
- 47 Il n'est guère possible de déterminer une taille optimale d'école en milieu rural ou des seuils figés d'ouverture et de fermeture. Chaque situation doit être étudiée dans son contexte, chaque décision prise en fonction de la situation réelle et des évolutions prévisibles, en prenant en compte l'ensemble des paramètres, y compris les « coûts cachés » que peuvent constituer la fatigue des enfants ou les difficultés de vie scolaire parfois rencontrées dans les transports quotidiens.

Les transports scolaires

- 48 Les pays de l'OCDE conviennent en règle générale d'une limite de quarante-cinq minutes par trajet à ne pas dépasser, mais il arrive que la durée du trajet excède parfois cette limite dans les zones d'habitat le plus dispersé. Les trajets d'hiver sont souvent plus difficiles. Le car scolaire est le moyen de transport scolaire le plus fréquent, en second lieu viennent les transports privés (bicyclette, auto, marche). Mais on rencontre également des transports plus exotiques, taxi, cheval, bateau, train ou ski. Le transport est en général gratuit pour les familles. Dans les endroits où il est techniquement impossible à organiser, la majorité des pays donnent une subvention aux familles. Pour l'anecdote, on peut citer une subvention pour chaussures attribuée dans quelques zones des États-Unis aux enfants qui viennent à pied.
- 49 Les difficultés sont nombreuses et réelles : horaires des enfants, durée du transport, coût croissant, pour les collectivités responsables, et bien qu'il y ait heureusement peu d'accidents, la sécurité ; des recherches norvégiennes sur les effets du transport sur les enfants qui effectuent de longues distances chaque jour en soulignent les effets de fatigue.
- 50 Ce transport, ou les subventions qui s'y substituent, a des coûts élevés pour les collectivités responsables. A l'école de Bleialf en Allemagne, le transport scolaire coûte 410 000 DM par an, pour deux cent quarante élèves venus de douze communes différentes réparties sur un territoire de cent quarante kilomètres carrés. Mais on parvient parfois à réduire ces coûts ; par exemple, la municipalité de Norrtälje en Suède, en coordonnant les horaires scolaires avec les horaires des transports publics, a pu baisser la dépense de 30 à 40 %.
- 51 Quelques tentatives de circuits en étoile ont été faites pour réduire les distances parcourues. Il semble que les solutions les plus appropriées et les moins coûteuses soient trouvées lorsque l'organisation des transports est déléguée au plus près du terrain.

Les nouvelles technologies

- 52 Le sujet mérite une étude spécifique et ne saurait être traité ici de façon exhaustive. Toutefois, des pistes de réflexion se dessinent, des exemples significatifs d'utilisation des nouvelles technologies se mettent en place. L'implantation de CD-ROM dans les centres de documentation est, pour un coût limité, d'un apport précieux : un disque CD-ROM peut receler les informations d'une encyclopédie d'environ vingt volumes, pour un coût environ quatre fois moindre. Équiper les petits établissements des outils nécessaires (ordinateur et lecteur de CD-ROM) leur ouvre l'accès à des ressources documentaires beaucoup plus larges. D'autres outils - télécopie, télématique, accès à des banques de données ou à des réseaux de type Internet - aident au désenclavement des établissements isolés.
- 53 Pour définir une politique d'ensemble cohérente, il conviendra de mieux mesurer les effets des technologies nouvelles sur la scolarisation dans les zones rurales à population très dispersée et d'identifier à quelles conditions - accessibilité du matériel, type de matériel et modalité de maintenance, formation des maîtres - elles peuvent apporter une amélioration sensible à la qualité de l'enseignement.
- 54 Si on perçoit dans le monde rural une sorte de crise d'identité qui se cristallise volontiers autour de l'école, il semble se dégager dans les pays de l'OCDE une volonté forte d'apporter aux élèves des réponses qui, pour diversifiées qu'elles soient, se donnent l'ambition de prendre réellement en compte les besoins des populations scolaires actuelles et simultanément de considérer l'école comme un élément d'aménagement du territoire, apportant aux zones rurales des services complémentaires à la mission propre de l'école (formation continue, centre culturel, services divers à la population...).
- 55 Pourtant, les régions rurales se distinguent fortement les unes des autres, tant par les contraintes géographiques et économiques, le poids des traditions historiques et sociologiques que par leur évolution actuelle et leur devenir potentiel. Il en résulte une impossibilité à définir de façon normative une « bonne organisation scolaire rurale » ou *a fortiori* une école type. En revanche, quelques pistes peuvent guider la réflexion.
- 56 La conception du réseau scolaire suppose la prise en compte d'exigences souvent contradictoires :
- le maintien des repères sociaux de l'enfant, ancrés pour l'essentiel dans son village, et la socialisation, la relation avec d'autres enfants, l'ouverture sur un environnement plus complexe ;
 - la réponse à des besoins relatifs à la vie pédagogique comme à l'environnement périscolaire des enfants, et la maîtrise des coûts de l'éducation.
- 57 Il apparaît nécessaire de resituer les décisions d'organisation scolaire, d'une part, dans la perspective du devenir scolaire des enfants, d'autre part, dans le cadre d'une réflexion plus globale sur l'évolution des zones rurales. Cela suppose de dépasser le réflexe affectif, l'enjeu politique et social immédiat.
- 58 Si elle n'est pas responsable de toutes les évolutions, l'école peut apporter des services diversifiés à la population rurale et constituer de ce fait un élément de l'aménagement du territoire en limitant l'aggravation des déséquilibres villes/campagnes, voire en participant à une revitalisation des campagnes.

- 59 Il est bien difficile, dans certaines régions, de prévoir de façon assurée les besoins scolaires à moyen terme, les paramètres essentiels qui constituent la vie des entreprises et l'évolution de l'emploi comportant aujourd'hui une forte part d'incertitude. Il en résulte la nécessité de concevoir des constructions évolutives et non plus des structures fixes.
- 60 Plutôt que de proposer un modèle d'organisation ou d'école, se fait jour la nécessité de conduire une réflexion prospective précise, au plus près du terrain, pour déterminer les missions assignées à chaque groupe scolaire, les objectifs à atteindre. Cela permet de déterminer un programme répondant aux attentes et aux besoins, prenant en compte les marges d'incertitude, prévoyant l'imprévu.
- 61 Les constructions ou restructurations actuelles tendent à s'inscrire dans cette perspective et, tout en se centrant davantage sur l'enfant et son cadre de vie, visent à prendre en compte les évolutions qualitatives et quantitatives de la demande sociale d'éducation, dans le cadre de bâtiments flexibles et évolutifs.
- 62 Cela suppose à la fois que les objectifs éducatifs soient définis clairement, que soient dessinées des perspectives d'évolution régionale et que les acteurs du devenir local soient entendus et associés à la réflexion.
- 63 C'est dire qu'une politique scolaire rurale ne saurait ni être dissociée d'une politique générale de l'aménagement du territoire, ni omettre de prendre en compte les besoins spécifiques et prioritaires des enfants.
-

BIBLIOGRAPHIE

Bontron J.-C., *La reprise démographique confirmée, Naissance de nouvelles campagnes*, Paris, DATAR, 1993.

Dessertene A., Rotasperti J.-F., *La Maison d'école : histoire d'une architecture*, Mâcon, Éd. Groupe 71, 1991.

Essai de typologie socioéconomique des cantons français, Rapport conjoint de la délégation à l'Aménagement du territoire et à l'Action régionale (DATAR) et la société d'Études géographiques, économiques et sociales appliquées (SEGESA), Paris, mai 1993.

Safra Martine, « L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales », *Les cahiers du PEB*, Paris, OCDE, 1994.

NOTES

1. Peter Campbell, « Education in Rural Scotland 1967-1992 », *Herskola 25, Rural Education in an International Perspective*, Bodo, Norway Central Government Office in Nordland, 1993.

2. *Reviews of National Policies for Education in Norway*, Report to OECD, Norway Royal Ministry of Cultural and Scientific Affairs, Royal Ministry of Church and Education, 1988.

3. Jonathan F. Sher (Ed.), « Rural Education in Urbanized Nations », OECD/CERI Report, Boulder, Colorado, Westview Press, 1981.
 4. Pour de plus amples détails sur l'école de Sart-lez-Spa, voir J. Laurent, « En 1992, une école rurale ouverte sur la vie », *Éducation-Formation* (Belgique), septembre 1992.
 5. Pour des informations sur l'utilisation des écoles en dehors des heures de classe dans les pays de l'OCDE, voir M. Hacker, « Après la classe... l'école », *L'observateur de l'OCDE*, n° 189, août-septembre 1994.
 6. Pour des analyses détaillées des considérations financières concernant les écoles en milieu rural, voir Mark Bray, « Are Small Schools the Answer ? Cost-effective Strategies for Rural School Provisions », London, The Commonwealth Secretariat, 1987, *Journal of Education Finance*, Vol. 16, Fall 1990, n° 2 ; Alain Mingat, Cédric Ogler, *Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural*, Dijon. Institut universitaire professionnalisé de Dijon, 1993.
- S. Hanhart *et al.*, *Projet de recherche sur les conséquences de la fermeture de petites écoles de village ou de montagne en Suisse romande*, document présenté au séminaire PEB tenu en Belgique en mai 1993.
-

RÉSUMÉS

Dans un contexte nuancé en raison des importantes disparités régionales, les pays de l'OCDE sont confrontés à des questions identiques sur l'organisation des écoles en milieu rural, sur leur rôle dans les communautés locales et sur le coût d'un enseignement de qualité : la politique scolaire rurale ne peut être dissociée d'une politique d'aménagement du territoire.

INDEX

Index géographique : Pays de l'OCDE

Mots-clés : école rurale, milieu rural, politique éducative

AUTEUR

RICHARD YELLAND

Chef du programme pour la construction et l'équipement de l'éducation (PEB), OCDE, Paris, France.