

Symposium 213

La problématique « éducation, territoire et territorialité » dans tous ses états

213/2

Les évolutions récentes des organisations scolaires spécifiques en milieu rural : classes à cours multiples, réseaux pédagogiques intercommunaux et réseaux d'affinité

(Thierry May-Carle, Docteur en sciences de l'éducation, EA ADEF)

1. Les formes actuelles d'organisation de l'enseignement rural du premier degré

Les écoles rurales se présentent sous diverses formes : classes uniques à plusieurs cours dont le nombre ne cesse de diminuer, écoles de petite taille constituées le plus souvent de deux ou trois classes également à plusieurs cours, situées sur une même commune et, regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), de taille très variable de plus en plus majoritaires et favorisés par l'état que nous décrirons plus loin.

L'organisation actuelle de l'enseignement rural français a été définie par le texte officiel paru au BOEN¹ n°28 du 10 juillet 2003. Légalement, les communes ont la possibilité de se réunir pour l'établissement et l'entretien d'une école, mais le regroupement d'élèves de plusieurs communes dans une seule école ne s'impose aux communes concernées que dans le cas de communes distantes de moins de trois kilomètres, dès lors que l'une des communes compte moins de quinze élèves (article L. 212-2 du code de l'éducation). Dans les autres cas, l'accord de la commune est requis.

Les RPI peuvent utilement s'appuyer sur des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI). Il existe deux sortes de RPI :

- les RPI dispersés : chaque école rassemble les élèves de plusieurs communes par niveau pédagogique et garde son statut juridique et sa direction d'école ;
- les RPI concentrés : l'ensemble des élèves des communes concernées est scolarisé dans l'école de l'une des communes.

Cette organisation est devenue largement majoritaire ces dernières années puisque sur l'ensemble des écoles rurales recensées en 2010 par le ministère, on ne comptait plus que 9,3% de classes uniques (métropole et DOM, public et privé) contre 13% (idem, public seulement) en 2000 (MEN/DEPP, 2005). Ces chiffres sont à comparer avec les données plus anciennes :

¹ BOEN : bulletin officiel de l'éducation nationale.

- 1980 : environ 20%
- 1970 : environ 28%

Cela représente aujourd'hui un total (public/privé) d'environ 3700 classes uniques pour un total de 283 265 classes en comptant celles de la métropole, des DOM et de Mayotte (MEN/DEPP,2011). Ajoutons à cela que plus d'un tiers des communes françaises n'ont plus d'école sur leur territoire et l'on comprendra que la tendance semble si forte qu'on peut s'interroger sur l'éventuelle disparition à terme des classes uniques.

Pour comprendre l'intérêt d'une telle organisation, il faut se référer aux divers acteurs concernés. Du point de vue des enseignants, les regroupements permettent la constitution de classes qui comptent moins de sections et donc plus faciles à gérer. En ce qui concerne les communes, hormis les dépenses de transport largement subventionnées par les départements, l'avantage financier est parfois avancé par celles qui y voient un bon moyen de mettre en synergie leurs moyens et de créer une dynamique intercommunale favorable aux échanges de toutes sortes. Pour d'autres, cette structure est problématique car elle génère des dépenses difficiles à budgétiser. L'intérêt de l'état lui, est évident puisque les RPI lui permettent de faire des économies d'échelle substantielles en réduisant le nombre de postes d'enseignants. Enfin, et en règle générale, les familles apprécient cette organisation dans la mesure où elle rapproche le fonctionnement de l'enseignement rural de celui de la ville par réduction du nombre de sections par classe et augmentation des moyens matériels mis à disposition des écoles (tout relatif cependant d'une commune à l'autre).

Citons pour mémoire le dispositif RERC (réseaux des écoles rurales et des collèges) mis en place en 1998² par le ministère. Leur finalité consistait à faciliter les échanges entre écoles isolées et permettre la tenue de conseils (des maitres et d'écoles) communs, à mettre en cohérence les projets éducatifs d'une zone rattachée à un collège, sous la responsabilité d'un coordinateur. Mais il semble bien que les RERC connaissent peu à peu une perte de vitesse liée au fait que les dépenses incombent massivement aux collectivités locales et que ce dispositif ne réponde pas de façon suffisamment large aux priorités éducatives actuelles, davantage axées sur une modernisation des contenus d'enseignement et une meilleure prise en compte de l'évolution des outils technologiques et informatiques.

Pour achever la présentation de ce dispositif, il ne faut pas oublier de citer celui des équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (EMALA) encore très présentes dans les zones les plus isolées alors que le dispositif « Ecole rurale et communication (ERC) » mis en place pour faciliter les échanges entre écoles isolées tend à se raréfier voire à disparaître. De façon non institutionnelle, des réseaux d'affinité se créent entre enseignants isolés mais leur pérennité est aléatoire car elle reste trop liée aux personnes.

2. Evolutions récentes de ces organisations : état des lieux et analyse

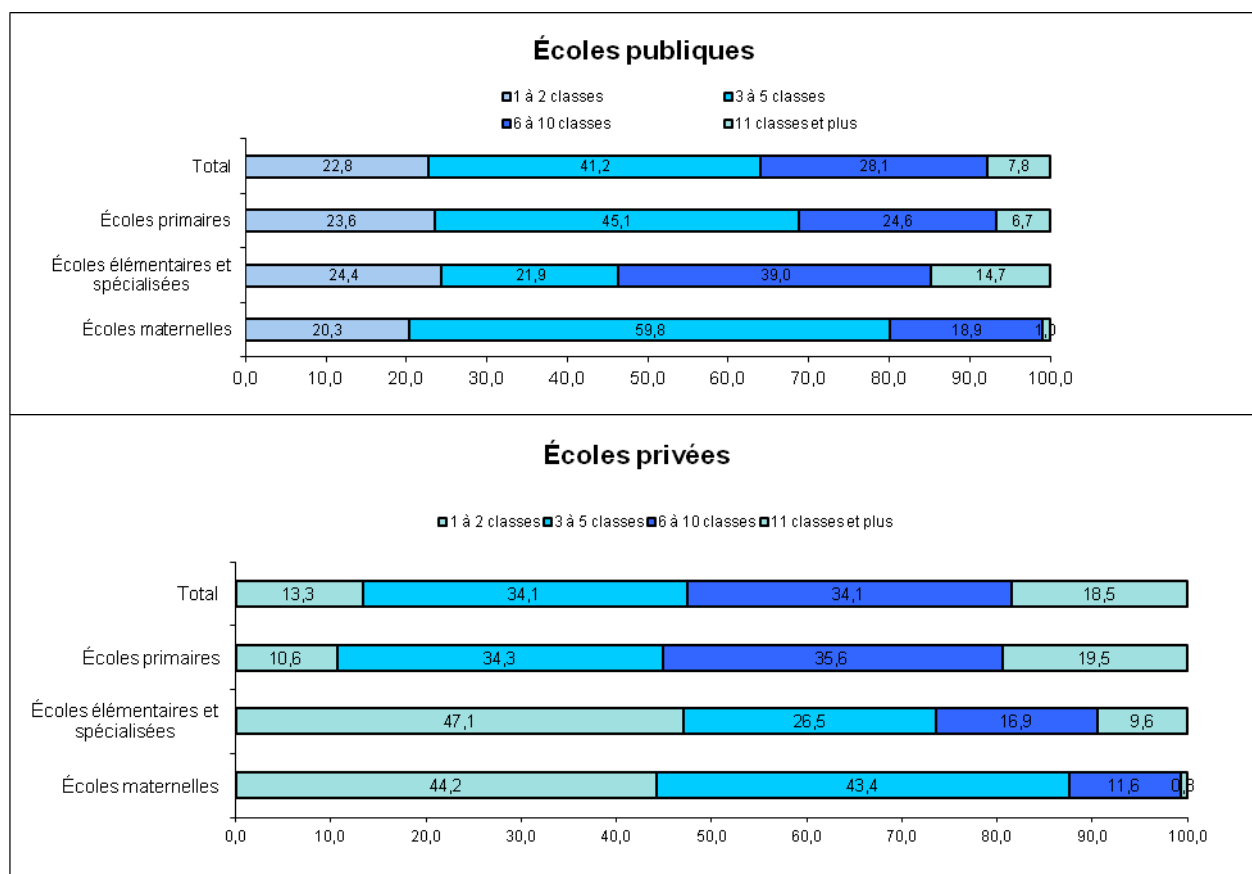
Du point de vue structurel, l'enseignement primaire rural n'a guère évolué en termes d'organisation si ce n'est une prédominance des RPI en constante augmentation sur pratiquement tout le territoire national. En ce sens, on peut dire qu'il se rapproche peu à peu de l'enseignement urbain. Les écoles deviennent un peu plus grandes, les classes comptent moins de niveaux à gérer et l'association de plusieurs communes facilite un meilleur

² Voir Bulletin officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°48 du 24 décembre 1998

équipement et encourage de nouveaux investissements que ne pourrait pas s'autoriser une petite municipalité.

Les données récentes qui suivent (voir graphique 1) sont à comparer avec celles d'il y a une quinzaine d'années (voir tableau 1) : les structures augmentent en taille et, avec cette modification, les pratiques pédagogiques observées jusqu'alors dans les classes à plusieurs cours tendent à s'harmoniser avec celles de l'urbain.

Graphique 1 : répartition des écoles françaises par taille de classes



(Source : DEPP-MEN (2012))

On voit la tendance très nette qui se dégage de ces données : les écoles de trois à cinq classes sont largement majoritaires en élémentaire et en maternelle. Les petites unités (1 à 2 classes) restent minoritaires avec cependant une différence marquée entre public et privé en faveur du second. Il faut cependant mettre en perspective ces données avec des chiffres plus anciens pour comprendre que l'évolution dans le temps crée une tendance : la diminution progressive et constante du nombre de petites structures.

Le tableau qui suit est à ce titre très instructif :

Tableau 1
Nombre d'écoles selon le nombre de classes en 1999-2000
(France métropolitaine + DOM)

Nombre de classes Maternelles	Métropole			DOM		
	Maternelles	Elémentaires	Total	Maternelle	Elémentaires	Total
1	1 697	5 493	8 367			
2	2 874	4 210	8 715	19	21	40
3	4 505	3 352	7 135	35	37	72
4	3 783	3 424	6 077	45	49	94
5	2 653	9 201	11 932	62	47	109
6 à 10	2 731	2 461	2 503	216	264	480
11 à 15	42	278	278	32	247	279
15 et plus	—	—	—	—	104	104
Total Public	18 285	34 025	52 310	417	779	1 196
Privé :						
1	35	169	204	1	1	2
2	47	672	719	2	2	4
3	81	723	804	5	3	8
4	45	672	717	2	2	4
5	40	514	554	—	4	4
6 à 10	24	1 733	1 757	1	23	24
11 à 15	—	660	660	—	14	14
15 et plus	1	242	243	—	18	18
Total Privé	273	5 385	5 658	11	67	78

Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. DPD, Ministère de l'Éducation Nationale. (2001)

Les fondements de la politique éducative restent les mêmes qu'autrefois et s'appuient sur des corrélations qui ne sont pas remises en cause par les autorités :

- Les écoles rurales subissent un déficit culturel et communicatif liés à leur éloignement géographique des grands centres urbains (plus ou moins important selon l'isolement).
- Ce déficit doit être comblé par des stratégies de rupture de l'isolement et d'accès aux connaissances (d'où l'effort fait en faveur des technologies éducatives de l'information (TICE) et de l'équipement informatique des écoles associé au développement des connexions internet en milieu rural).
- Globalement les élèves scolarisés en milieu rural sont désavantagés par rapport à leurs homologues urbains toujours en raison d'un manque de structures culturelles locales.

Ces dernières années, l'accent a surtout été mis sur les TICE comme outil pédagogique prédominant permettant de résoudre les déficits mis en avant. Le plan « Ecoles numériques rurales » (ENR) initié en 2009 par le ministère complète cet ensemble par un effort particulier à destination des petites communes de moins de 2000 habitants en dotant près de 7000 d'entre elles de subventions pour acheter des ordinateurs portables, des tableaux blancs interactifs (TBI) et des ressources numériques reconnues de qualité pédagogique. Pour l'année 2009, l'Éducation nationale a initié un programme d'équipement numérique des écoles rurales : il représente un budget de 67 millions d'euros. La prise en main des matériels est effectuée par les fournisseurs. Une formation et un accompagnement sont ensuite dispensés aux enseignants par l'Éducation nationale. La prise en main et la formation s'organisent de la façon suivante :

- 9 heures de prise en main par les fournisseurs : 3 heures pour le tableau blanc interactif et 6 heures pour la classe mobile ;
- 6 heures dans le cadre du plan de formation continue ;
- de 12 heures à 18 heures de formation prise en charge par l'Éducation nationale.

Mais ce dispositif n'était que transitoire puisqu'en 2011, le gouvernement annonçait aux parlementaires que ce plan exceptionnel ne serait pas reconduit. Depuis cette année 2013, il est remplacé par un programme national global sans précédent d'instauration d'un « service public du numérique éducatif » appelé à se développer et concernant tous les établissements scolaires français donc le rural. Rien cependant dans les objectifs annoncés ne semble prévu pour assurer une continuité avec le précédent projet. Aucune distinction n'est faite entre territoires isolés et urbains. Il y a donc une certaine rupture même si, localement, les inspecteurs en charge des circonscriptions rurales essaieront sans nul doute de créer un lien entre les deux dispositifs.

3. Ecole rurale : une organisation figée parfois décalée avec une réalité complexe en constante et rapide évolution

Comme on peut le constater, l'enseignement en milieu rural se distingue de son homologue urbain par des dispositifs spécifiques essentiellement liés aux concepts d'éloignement et de déficit culturel supposé. De plus les priorités actuelles de l'Education Nationale deviennent la mise en place d'un système informatique d'enseignement et d'information pour « faire entrer l'école du 21^{ème} siècle dans l'ère du numérique. Pour le rural, censé palier à la fois à cet isolement et offrir « in situ » une abondance de ressources éducatives pertinentes et actualisées tant pour les élèves que pour leurs enseignants.

S'il semble bienvenu de proposer des ressources par le biais de l'internet désormais accessible partout (ou presque), on ne peut s'empêcher de s'interroger sur les fondements théoriques d'une telle politique. En effet, à ce jour, l'efficacité et l'utilité du plan « Ecole numérique rurale » n'ont toujours pas été mesurées. En juin 2011, l'inspection générale de l'éducation nationale a publié un rapport sur lui (Durpaire & ali, 2011). Les auteurs concluent leur étude en reconnaissant que *l'impact de ce dispositif n'est pas encore mesurable* (p. 36). Or ce plan disparaît ou du moins, sa pérennité devra être assurée par les communes qui ne disposent pas forcément des moyens financiers nécessaires.

On peut légitimement s'étonner qu'aucune mesure d'efficacité du dispositif ne puisse être établie deux ans après sa mise en place mais on se situe sur une échelle humaine complexe que l'on retrouve sur d'autres questions en lien avec la réussite éducative : méthodes pédagogiques, effet maître, effet établissement, organisation des rythmes etc. Cela peut donc s'expliquer. En revanche, on peut estimer qu'il est périlleux de miser massivement sur l'extension des technologies d'information et de communication éducatives (TICE) et tout particulièrement dans le milieu rural dans la mesure où, il s'agit prioritairement de lutter contre un déficit culturel supposé lié à l'éloignement des grands centres.

En effet, cette prémisse au dispositif ENR semble n'avoir jamais été remise en cause tout comme le lien entre éloignement géographique et déficit d'information ou de communication donc culturel. Pourtant le monde rural a beaucoup évolué ces dernières années. Sur le point particulier des pratiques culturelles en lien avec les déficits supposés des élèves ruraux, l'auteur a pu montrer dans son mémoire de thèse (P. 103 à 122) qu'elles ne diffèrent pratiquement pas de celles de leurs homologues urbains.

Rappelons les travaux de l'Observatoire de l'école rurale (OER) et tout particulièrement ses conclusions sur cette question. Le déficit culturel supposé chez les élèves ruraux a fait l'objet

d'un article fort instructif à cet égard (Alpe, 2006). En substance, l'auteur conclut son article par deux constats :

- L'isolement (géographique) n'exerce pas une influence décisive sur les pratiques culturelles des jeunes ruraux en milieu isolé ou non.
- Les pratiques culturelles des jeunes ruraux sont étroitement liées aux caractéristiques socio culturelles de leur milieu familial (ce en quoi elles n'échappent pas à une règle générale en dehors de toute considération territoriale).

On peut donc légitimement s'interroger sur la pertinence des dispositifs spécifiques à l'école rurale, sans pour autant les remettre tous en cause dans la mesure où, depuis le rapport Lebossé de 1998, la réalité de l'école rurale semble figée dans une représentation sociale qui n'est pas vraiment remise en cause par l'état. Yves Alpe, dans sa conclusion, d'une part rappelait que les résultats scolaires des jeunes ruraux étaient équivalents à ceux de leurs homologues urbains et s'interrogeait d'autre part sur la pertinence de supprimer des petites structures au profit d'écoles plus grandes se rapprochant donc du mode de fonctionnement urbain. On peut effectivement se demander si l'efficacité de l'enseignement en milieu rural ne tenait pas justement au fonctionnement pédagogique spécifique des petites écoles voire des classes uniques qui par la juxtaposition dans une même classe de plusieurs niveaux, obligent enseignants et élèves à s'adapter à une situation particulière et entrer dans des modalités de travail nécessitant davantage de collaboration et d'entraide ainsi que plus d'esprit d'initiative générant une meilleure autonomie de l'élève. Sur ce dernier point, citons toutefois les travaux de Leroy-Audouin & Suchaut (2006) qui montrent que dans les écoles à classe unique, les résultats des élèves sont plutôt inférieurs à ceux des classes à trois niveaux. De là cependant à vouloir calquer l'organisation de l'enseignement rural sur celle de l'urbain dans lequel les classes ne comptent le plus souvent qu'un ou deux niveaux, il y a un fossé qu'il faut bien se garder de franchir puisque ce serait d'une part faire fi de toute spécificité du milieu rural et d'autre part nier l'existence de réels facteurs de réussite qui ont entre autres été largement mis en évidence par les travaux de OER depuis 1999.

Les travaux de l'OER ont mis en évidence des réalités plus complexes qui remettent en cause la notion d'isolement qui a sous-tendu toutes les politiques éducatives depuis la publication du rapport Mauger (1992). L'isolement tel qu'il est souvent évoqué ne relèverait-il pas plutôt d'une idéologie des territoires qui ferait l'impasse sur tout un pan de la réalité de vie de leurs occupants ? Le raisonnement retenu par les institutions a été le suivant : Les écoles rurales sont « isolées », et donc à l'écart des grands mouvements d'évolution de la société (l'implantation des nouvelles technologies de communication par exemple) ; cet isolement produit un « handicap socioculturel » (lié à des représentations sociales peu favorables au progrès), qui lui-même entraîne une inégalité des performances scolaires.

Or, toutes les recherches faites ces dernières années (Duru-Bellat, Alpe, Champollion, ...) sur les résultats des élèves ruraux démontrent à l'évidence que les jeunes ruraux ne présentent pas de retard scolaire global vis-à-vis de leurs homologues urbains. Mais cette stigmatisation des territoires ruraux isolés a contribué à renforcer le sentiment d'un déficit lié à un territoire qu'il fallait obligatoirement compenser. Ce qui apparaît en revanche dans les travaux de l'OER, c'est le manque avéré d'ambition des jeunes ruraux une fois dans le secondaire. Leurs choix d'orientation trop souvent modestes en regard de leurs bons résultats représentent un très gros problème qui mériterait des réponses adaptées de la part des institutions à commencer la première concernée : l'Education Nationale. Toutes ces questions cruciales pour l'avenir des

jeunes ruraux ont été analysées dans un article intitulé *La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolé ou montagnard* (Champollion, 2008).

L'hypothèse avancée, et depuis approfondie, tiendrait dans l'existence d'effets de territoire systémiques en fin de collège et début de lycée. Toutefois ce phénomène a une incidence bien avant et mériterait une politique éducative adaptée qui lutterait contre cette autodépréciation des jeunes ruraux et leur manque flagrant d'ambition en termes d'orientation. A l'heure qu'il est, aucun dispositif éducatif ne semble tenir compte de cette réalité pourtant mise en évidence depuis plusieurs années. L'ambitieux plan du service numérique éducatif initié à la rentrée 2013 par le ministère français ne répond en rien à cet impératif. Les dispositifs antérieurs prorogés non plus. Ces remarques interpellent sur la pertinence de la politique éducative actuelle et, à tout le moins, posent la question de la spécificité réelle de l'enseignement rural.

4. Analyse prospective : l'enseignement rural, modèle d'inspiration ou système en péril ?

Mais si cette spécificité rurale existe et si, les élèves ruraux ont pu bénéficier de conditions d'enseignement et d'un contexte suffisamment favorables pour ne pas être défavorisés vis à vis de leurs homologues urbains en dépit des plus faibles moyens des petites communes où ils vivaient et de l'éloignement géographique bien réel dans le rural isolé ou montagnard, alors plusieurs questions se posent :

- Quelles sont les orientations institutionnelles actuelles, qui s'appuyant sur ces constats, vont améliorer encore la situation des écoles rurales ?

Là il semble bien que les réponses institutionnelles restent éternellement figées sur des représentations ne tenant pas compte des évolutions sociales de ces quinze dernières années et risquent de prendre le chemin d'une uniformisation des réponses éducatives entre écoles urbaines et écoles rurales tout particulièrement au travers d'une réponse unique en lien avec la politique intensive de développement des regroupements pédagogiques tendant à créer des « écoles de ville » à la campagne mais aussi au travers d'un choix trop prépondérant qui pourrait relever du remède magique : la mise en place du « système public du numérique éducatif » cité plus haut.

Il y a ici un vrai problème de fond. D'un côté de très nombreux travaux de recherche qui contribuent à mieux définir un système éducatif et un contexte indéniablement spécifiques et qui se démarquent sur certains aspects de ceux de l'urbain et de l'autre, ce qui pourrait apparaître comme une simplification d'une réalité certes complexe et en perpétuelle évolution mais dont beaucoup s'accordent à reconnaître des qualités réelles qui pourraient sans doute être transférables dans les écoles urbaines.

- N'y a-t-il pas des caractéristiques spécifiques à l'enseignement en milieu rural qui génèrent une certaine réussite avérée pour ses élèves qui mériterait d'être analysée afin de pouvoir transférer ses atouts dans d'autres milieux urbains (on pense tout particulièrement aux zones défavorisées qui connaissent trop souvent un échec scolaire massif) ?

Des recherches internationales ont déjà été initiées en ce sens. Le programme « I+D+I » (2009-2012)³ initié par l'Université de Barcelone a déjà mis en évidence quelques caractéristiques intéressantes qui ont été communiquées et publiées. Associant des chercheurs de plusieurs pays (Chili, Costa-Rica, Espagne, France, Portugal et Uruguay), il s'est fixé comme objectif de répondre à la question suivante : « L'efficacité et la qualité caractérisent aujourd'hui l'école rurale. Son modèle scolaire est-il exportable à d'autres écoles, urbaines notamment, ou bien est-ce un modèle spécifique lié au seul contexte rural et montagnard ? ». Les principaux résultats de cette recherche seront présentés à l'occasion d'un congrès en Amérique du sud en 2014 organisé conjointement par l'Uruguay et le Chili et en 2015 à l'occasion d'un colloque international sur la scolarisation rurale en Europe soit en France soit en Espagne.

Conclusion

On le voit au travers de cette brève présentation, l'école rurale a bien des atouts qui méritent d'être analysés et qui, sans aucun doute, pourraient être transférables dans d'autres contextes urbains particuliers. Pourtant la tendance actuelle des politiques éducatives donne l'impression de ne pas tenir compte de cette réalité et d'enfermer un territoire dans des caractéristiques figées alors qu'il ne cesse d'évoluer. Or l'enseignement rural mérite au travers de ses réussites d'être considéré pour ce qu'il est : un terrain d'expérimentation riche par ses spécificités, par sa pédagogie adaptée depuis longtemps à des contextes contraignants et porteur de bien des enseignements. Les recherches de ces dernières années ont mis en évidence des éléments positifs qui devraient être davantage pris en compte dans l'élaboration des politiques éducatives. Il n'est pas trop tard pour le faire mais il ne faut pas dénier son originalité à l'école rurale en limitant sa spécificité à une simple question d'isolement. A trop restreindre les réponses éducatives appropriées à un type de territoire, l'état prend le risque de simplifier une réalité complexe et évolutive et de proposer des solutions trop générales à des contextes particuliers. Les défis éducatifs contemporains se doivent de passer par la reconnaissance de la complexité de chaque terrain d'exercice pour pouvoir ensuite en tirer le meilleur afin de le transposer sur d'autres.

Références bibliographiques

- Alpe, Y, Champollion, P. & Poirey, J.-L. (coord.) (2006). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 4. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises, 198 p.
- Caillouette, J. et al. (2007). Territorialité, action publique et développement des communautés. *Economie et solidarités*, 38, 1, pp. 9-23.
- Champollion, P. (2008). « La Territorialisation des processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire ». *Education & Formations*, n° 77, DEPP.
- Champollion, P. (2010). « Repérer et caractériser l'influence des territoires ruraux et montagnards sur l'école : des impacts ponctuels aux effets globaux de territoire ».

³ La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan la escuela rural, ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? . Referencia Proyecto: EDU2009-13460 (subprograma EDUC).

TransFormations - Revue de Recherche en éducation des adultes, n° 3, *L'orientation : une problématique renouvelée*. Université de Lille1 – CEPP – CIREL-TRIGONE.

- Charlot, B. (1994). *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin, 223 p.
- Di Méo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. Paris : Nathan Université, 317 p.
- Grelet, Y., & Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. *Bref Céreq*, n° 292.
- Gumuchian, H. (2001). Ecole, territoire et développement durable. In Alpe, Y., Champollion, P., Fromajoux, R.-C. et Poirey, J.-L. *L'enseignement en milieu rural et montagnard*, tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon : PUFC.
- Jean, Y. (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Paris : Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques », 303 p.
- Lahire, B. *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil, 394 p.
- Le Berre, M. (1992). Territoires. *Encyclopédie de la géographie*. Paris : Economica, pp. 601-822
- Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation, une relation en mouvement. *Où vas-tu à l'école, Les Liens aux lieux. Ville école intégration Diversité*. Paris : Sceren CNDP, n° 155, pp. 43-45
- Piveteau, V. (2010). Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps changeant, Développement des territoires et formation (2). *Revue éducation permanente*, n° 185 - 2010-4.
- Sack, R. D. (1986). *Human territoriality*. Cambridge : University Press, 256 p.
- Vanier, M., (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR
- Alpe, Y., (juillet-septembre 2006). «Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie* N°156, mis en ligne le 27 septembre 2010 (URL : <http://rfp.revues.org/422>)
- Champollion, P. (2008). *La territorialisation du processus d'orientation en milieu ruraux isolé ou montagnard* In *Revue Education & Formation* N°77. DEPP – MEN. Paris. (PP 43-53)
- Durpaire & alii (dir.). « Le plan Ecole numérique rurale ». Rapport IGEN N° 2011-073. MEN, Paris (juin 2011).
- Enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative [MENJVA]-Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche [MESR]-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, [DEPP], Paris.
- Géographie de l'école n°9 et n°10. Ministère de l'éducation nationale [MEN], Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, [DEPP], respectivement mai 2005 et mai 2011.Paris.
- Géographie de l'école n°9 et n°10. Ministère de l'éducation nationale [MEN], Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, [DEPP], mai 2011.Paris.
- Lebossé, J.L. (1998). *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*. Rapport de mission présenté à Madame la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement Scolaire. Paris : MENRT.
- Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (2006). Les classes à plusieurs cours : principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques, *Les cahiers de l'IREDU*, n° 69, mai 2006.
- Mauger, P. (dir.), (1992), *Agir ensemble pour l'école rurale*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction de l'Information et de la Communication, Paris.

- May-Carle, T. (2012). *Les effets des contextes territoriaux ruraux sur les trajectoires scolaires des garçons et des filles : l'exemple du rural isolé et du rural sous faible influence urbaine*. Mémoire de thèse, Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence. 221 pages.